

Universität Helsinki
Institut für moderne Sprachen
Germanistik

Bildungsromanartige Elemente und deren Verwirklichung in der
Autobiographie *Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin* von
Günter de Bruyn

Magisterarbeit, vorgelegt von
Liisa Lotta Tarvainen
Betreuer: Dr. Helmut Diekmann
Oktober 2015



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Nykykielten laitos	
Tekijä – Författare – Author Liisa Lotta Tarvainen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Bildungsromanartige Elemente und deren Verwirklichung in der Autobiographie <i>Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin</i> von Günter de Bruyn			
Oppiaine – Läroämne – Subject Germaaninen filologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Lokakuu 2015	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 72 s.	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmani käsittelee saksalaisen kirjailijan Günter de Bruynin omaelämäkertaa <i>Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin</i>. Tutkielmani tavoitteena on selvittää de Bruynin omaelämäkerrassa esiintyviä piirteitä, jotka ovat tyypillisiä kehitysromaanille, ja analysoida, kuinka ja missä määrin nämä piirteet ovat toteutuneet.</p> <p>Tutkimuskysymykseni käsittelevät sekä omaelämäkerrassa esiintyviä kehitysromaanille tyypillisiä piirteitä että niiden toteutumista. Yhtenä tutkimuskysymyksenä käsittelen myös kehitysromaanille tyypillisten piirteiden vaikutusta de Bruynin henkiseen kehitykseen.</p> <p>Kehitysromaanin (saks. <i>der Bildungsroman</i>) on saksankieliselle kirjallisuudelle tyypillinen tyyli, joka kuvaa nuoren päähenkilön henkistä kehitystä ja oman identiteetin etsintää monien vaiheiden kautta. Kehitysromaanit päättyvät usein päähenkilön oman identiteetin löytymiseen ja yhteiskuntaan sopeutumiseen.</p> <p>Aineistona tutkimuksessani on kirjailija Günter de Bruynin omaelämäkertojen ensimmäinen osa <i>Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin</i>, joka käsittelee kirjailijan lapsuutta ja nuoruutta Weimarin tasavallassa ja Kolmannessa valtakunnassa. Omaelämäkerta kulkee läpi toisen maailmansodan aina Saksan demokraattisen tasavallan perustamiseen saakka.</p> <p>Tutkimuksessani löysin monia yhtäläisyyksiä kehitysromaanien ja de Bruynin omaelämäkerran välillä. Selvimät yhtäläisyydet käsittelevät tarinan kulkua ja päähenkilön henkistä kehitystä. Suurimmat eroavaisuudet kahden tyylin välillä samoin kuin omaelämäkerran rajat tulivat selville erityisesti loppua kohti, joka erosikin suuresti kehitysromaanin lopusta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Günter de Bruyn – omaelämäkerta – kehitysromaanin			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Yliopiston pääkirjasto, Kaisa-talo			
Muuta tietoa – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Forschungsfragen	4
3	Theorie	5
3.1	Der Bildungsroman	5
3.1.1	Zum Terminus <i>Bildungsroman</i>	5
3.1.2	Definition und Forschungen	7
3.1.3	Der Bildungsroman und seine Verwandten	9
3.1.4	Die Geschichte des Bildungsromans – ein Überblick	10
3.2	Die Autobiographie	14
3.2.1	Definition	14
3.2.2	Die Autobiographie und ihre Verwandten	17
3.2.3	Zur Wahrhaftigkeit der Autobiographie	18
3.2.4	Autobiographien als Bildungsromane	20
3.2.5	Der autobiographische Roman	21
4	Zum Autor und zu seinen Autobiographien	23
4.1	Der Autor Günter de Bruyn	23
4.2	Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin	24
5	Analyse	26
5.1	Einleitung zur Analyse	26
5.2	Lehrjahre	27
5.2.1	Kindheit. Die Anfangssituation	28
5.2.2	Die Idylle zerbricht. Beginn der Entwicklung	30
5.3	Wanderjahre	33
5.3.1	Selbstsuche	34
5.3.1.1	Freiheit und Natur	35
5.3.1.2	Konfrontationen mit den alten Werten und der Religion	37
5.3.1.3	Interesse an Literatur	40
5.3.1.4	Schreiben als Leben, das Finden einer Karriere	44
5.3.2	Konfrontationen	45
5.3.2.1	Konfrontationen und Anpassungsschwierigkeiten	46
5.3.2.2	Auseinandersetzung mit der Gesellschaft	47
5.3.3	Einfluss anderer Menschen	49
5.3.3.1	Liebe und sexuelles Erwachen	50
5.3.3.2	Vaterfiguren	54
5.3.3.2.1	Familie	55
5.3.3.2.2	Freunde	58
5.3.4	Bedeutung und Wert der Ausbildung	60
5.4	Meisterjahre	63
5.4.1	Ende	64
6	Schlussfolgerungen	67
7	Literaturverzeichnis	70

1 Einleitung

Autobiographien und Bildungsromane sind zentrale Gattungen der deutschsprachigen Literatur. Die ersten in moderner Form geschriebenen Bildungsromane stammen bereits vom Ende des 18. Jahrhunderts. Schon in Martin Wielands *Geschichte des Agathon* und in Johann Wolfgang von Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* verwirklicht sich die für den Bildungsroman essenzielle geistige Bildung des Protagonisten.

Die Geschichte der Autobiographie geht mindestens so weit zurück wie die Geschichte des Bildungsromans. Typischerweise sind Autobiographien zunächst nur in Europa geschrieben worden. Jacobs und Krause (1989: 21–22) heben bei beiden Gattungen hervor, dass sie häufig als europäische Produkte angesehen werden, die ihre moderne Form im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erhalten haben.

Der Schriftsteller Günter de Bruyn wurde durch seine Romane – wie etwa *Buridans Esel* und *Neue Herrlichkeit* – sowohl in der DDR, wo er lebte, als auch in der Bundesrepublik bekannt. Die nach der Wiedervereinigung Deutschlands veröffentlichten Autobiographien *Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin* und *Vierzig Jahre. Ein Lebensbericht* haben große Aufmerksamkeit erregt.

In dieser Arbeit wird die Verbindung der Gattungen Bildungsroman und Autobiographie durch die Analyse der Autobiographie *Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin* von Günter de Bruyn untersucht. Das Ziel der Arbeit ist herauszufinden, welche typischen Merkmale des Bildungsromans in *Zwischenbilanz* von Günter de Bruyn zu finden sind, und zu analysieren, wie sich die bildungsromantypischen Elemente auf die geistige Entwicklung Günter de Bruyns ausgewirkt haben. Die Arbeit wird sich auch darauf konzentrieren, wie die Elemente des Bildungsromans verwirklicht worden sind.

Die typischen Elemente und Merkmale des Bildungsromans wurden für diese Arbeit sowohl nach ihrer Häufigkeit und ihrem Vorkommen in der einschlägigen Forschung als auch in den Bildungsromanen gewählt. Da die Züge und Brennpunkte je nach der Epoche und dem Autor sowie der Forschung variiert, ist es in dieser Arbeit unmöglich, alle möglichen Züge eines Bildungsromans mit einzubeziehen. Deswegen konzentriert

sich die Arbeit auf diejenigen Merkmale, die für die geistige Entwicklung des Protagonisten wichtig sind.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile: In den Kapiteln 2, 3 und 4 werden die Theorie des Bildungsromans und der Autobiographie dargestellt, die untersuchte Autobiographie und ihr Autor werden vorgestellt und die Forschungsfragen werden formuliert. Im Kapitel 2 werden die Forschungsfragen und deren Inhalt präzisiert und näher betrachtet. Kapitel 3.1 behandelt den Terminus *Bildung* und *Bildungsroman*, die Versuche, den Bildungsroman zu definieren, und die Geschichte des Genres samt ihrer Nebengattungen. Auf die gleiche Weise konzentriert sich Kapitel 3.2 auf die Definition der Autobiographie, auf die übrigen Gattungen des autobiographischen Schreibens, auf die Wahrhaftigkeit einer Autobiographie, auf das zentrale Thema „Autobiographie als Bildungsroman“ sowie auf den autobiographischen Roman. Im Kapitel 5 folgt die Analyse der bildungsromanartigen Elemente und deren Verwirklichung in der Autobiographie *Zwischenbilanz* von Günter de Bruyn. Die Gründe zur Aufteilung der Analyse folgen im Kapitel *Einleitung zur Analyse*. Am Ende im Kapitel 6 folgen die Schlussfolgerungen.

2 Forschungsfragen

In dieser Arbeit werden folgende Forschungsfragen behandelt:

1. Welche Elemente eines Bildungsromans sind in der Autobiographie *Zwischenbilanz* von Günter de Bruyn zu finden?
2. Wie sind diese Elemente in der Autobiographie verwirklicht worden?
3. Wie haben sich diese Elemente auf die geistige Entwicklung Günter de Bruyns ausgewirkt und kann die Wirkung „bildungsromanähnlich“ genannt werden?
4. In welchem Maße sind die Elemente verwirklicht worden?

In dieser Arbeit werden die bildungsromanartige Elemente und deren Verwirklichung in der Autobiographie *Zwischenbilanz* von Günter de Bruyn untersucht. Bezüglich der beiden ersten Forschungsfragen werden die typischen Elemente eines Bildungsromans bestimmt und deren Vorkommen in der Autobiographie von Günter de Bruyn analysiert. In der dritten Frage wird die Ähnlichkeit des untersuchten Werks mit dem Bildungsroman durch die Wirkung der einschlägigen Elemente auf die seelische Bildung Günter de Bruyns analysiert. Die letzte Frage behandelt die Vervollkommnung dieser bildungsromanartigen Elemente in der Autobiographie. Es geht hier um die Frage, ob die Elemente in Günter de Bruyns Werk vollkommen oder nur teilweise verwirklicht worden sind.

3 Theorie

Für diese Arbeit sind sowohl die Theorie des Bildungsromans als auch die Theorie der Autobiographie wichtig, weil es hier um die Elemente einer Gattung innerhalb einer anderen Gattung geht. Die Theorie des Bildungsromans wird wegen ihrer zentralen Merkmale in der untersuchten Autobiographie stärker hervorgehoben.

3.1 Der Bildungsroman

3.1.1 Zum Terminus *Bildungsroman*

Bevor man daran geht, den Begriff *Bildungsroman* zu definieren, ist es angebracht, zuerst den Begriff *Bildung* zu definieren. Jacobs und Krause (1989: 18) beschreiben, dass die Schwierigkeit, den Bildungsroman als eine literarische Gattung zu definieren, gerade an dem „vieldeutigen Bestimmungswort 'Bildung'“ liegt. Berger (1942: 1) nähert sich dem Begriff durch die Etymologie. Das Substantiv *Bildung* sei vom Verb *bilden* abgeleitet, das „seinen Ursprung in zwei althochdeutschen Verbformen <<*biliden*>> und <<*bilidôn*>> [hat], die ihrerseits wiederum von dem Neutrum <<*bilidi*>> abgeleitet sind“. Buckley (1974: 14) geht davon aus, dass das Wort *Bildung* denselben Stamm wie die Wörter *Bild* und *Bildnis* hat und deswegen ein Bildungsroman wie ein Bildnis des Protagonisten erscheinen kann. Mayer (1992: 12–13) dagegen hält es für wichtig, den Begriff sofort mit der breiteren Gesamtheit zu verknüpfen und die Elemente und Merkmale der Bildung so zu erläutern, dass die formalen Kriterien des Begriffs erfüllt werden. Seit dem 18. Jahrhundert dienen laut Mayer der Bildungsprozess und die personale Ich-Identität als Schlüsselwörter, die das Wort *Bildung* weitgehend geprägt haben. Bei der *Bildung* geht es also um die seelische Entwicklung eines Menschen, und dieser Terminus hat den Weg bereitet für einen Romantypus, der von der inneren Entfaltung und Selbstsuche eines jungen Menschen handelt und zugleich ein Selbstbild von ihm und seiner geistigen Entwicklung zu geben versucht.

Der Begriff *Bildungsroman* wurde schon am Anfang des 19. Jahrhunderts vom Philologen Karl Morgenstern (1820) verwendet, auch wenn dieser den Terminus damals noch nicht exakt definiert hat. Der Begriff wurde erst vom deutschen Philosophen Wilhelm Dilthey (1906: 120–121) durch die Präzisierung der zentralen Elemente definiert. Das Ideal der Humanität und die natürliche Entwicklung des Protagonisten samt des jeweiligen Zustands der deutschen Nation wurden wichtige Elemente für den neu bestimmten Begriff. Jacobs (1972: 11) verweist auf den Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel, der statt der Bezeichnung *Bildungsroman* den Begriff *Humanitäts-Roman* von dem als Prototyp des deutschen Bildungsromans angesehenen Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von Johann Wolfgang von Goethe verwendet hat.

Borchardt (1941: 184–185) hält es wichtig, für die Definierung den Terminus *Bildungsroman* von den anderen nahen Begriffen zu unterscheiden. Er kritisiert zum Beispiel den Begriff *Erziehungsroman*, der wegen der häufig fehlenden erzieherischen oder pädagogischen Funktion für diesen Romantypus nicht geeignet sei. Dagegen schlägt er vor, dass neben den Bezeichnungen *Entwicklungs-* und *Bildungsroman* auch die Begriffe *Wachstumsroman* oder *Persönlichkeitsroman* verwendet werden könnten. Den Terminus *Bildungsroman* hebt er jedoch als den besten hervor, weil er auch das Ziel der Entwicklung berücksichtigt.

Der Bildungsroman wird häufig als eine typisch deutsche Literaturgattung angesehen. Besonderes Dilthey hat in der Zeit des deutschen Nationalismus die Gattung wegen der speziellen Verbindung, die zwischen dem Autor und dem Roman besteht, für eine nur in Deutschland aufgekommene Romangattung gehalten (vgl. Jacobs 1972: 11). Die Präzisierung durch Jacobs (ebd. 10–13) erklärt, dass wegen der Anerkennung, die die Gattung des Bildungsromans außerhalb Deutschlands samt der positiven Aufnahme deutschsprachiger Autoren (z. B. Hermann Hesse) gefunden hat, die Behauptung Diltheys zu unterstützen sei.

Der deutschsprachige Begriff *Bildungsroman* hat seinen Weg als Gattungsbeschreibung auch in andere Sprachen gefunden. Kontje (1993:IX) erläutert, dass neben dem Begriff *Bildungsroman* gelegentlich auch die Begriffe *novel of development*, *novel of formation* oder *novel of education* verwendet werden, auch wenn englischsprachige Kritiker oft die deutsche Bezeichnung beibehalten wollen, um dadurch den deutschen Ursprung der Gattung anzuerkennen. Buckley (1974: viii) schlägt als englische Varianten des

deutschen Terminus unter anderem die Bezeichnungen *the novel of youth* und *the novel of education* vor, obwohl er diese Termini zugleich wegen der in ihnen fehlenden Bildungsidee und des fehlenden Endzieles des Bildungsromans kritisiert.

3.1.2 Definition und Forschungen

In diesem Kapitel werden einige Definitionen zu den Begriffen Bildungs- oder Entwicklungsroman als Genre vorgestellt. In den Definitionen wird dargelegt, wie diese Gattung von anderen Gattungen zu unterscheiden ist, und es werden auch die Voraussetzungen für einen Bildungsroman und das Vorkommen von bildungsromantypischen Elementen in Romanen erläutert. Weil die typischen Merkmale eines Bildungsromans je nach der Epoche und dem Forscher variieren, werden in diesem Kapitel mehrere Definitionsversuche vorgestellt.

Als Hauptmerkmal des Bildungsromans kann man die seelische Entwicklung des am Anfang jungen Protagonisten durch eine Reihe von problematischen Ereignissen und triumphierenden Erfolgen ansehen. Rosenkranz (1827: 100–101) erklärt, dass zu Beginn des Romans der Charakter des Protagonisten oft einseitig und begrenzt anmutet. Im Laufe des Romans gewinne der Protagonist jedoch neue Eigenschaften hinzu, so dass er sein Bewusstsein erweitern kann, um die Wahrheit über sich selbst und die umgebende Welt besser verstehen zu können.

Mayer (1992: 19–20) legt dar, dass der Bildungsprozess erst mit der Selbstfindung und dem Erwachsenwerden des Protagonisten ende. Dieser habe nun den notwendigerweise bestehenden Widerspruch zwischen sich und der Welt verstanden, und durch das Verständnis seiner Einzigartigkeit ist es ihm nun möglich, seine persönliche Identität zu finden. Das Ich und die Persönlichkeit des Protagonisten sind im Verlauf der Entwicklung fest und einheitlich geworden, wodurch der Protagonist nun in der Lage ist, ein individuelles Verhältnis zur umgebenden Welt zu schaffen. Durch das Erleben schwerer Probleme hat der Protagonist seine Möglichkeiten und Grenzen im Leben kennen gelernt, und es ist ihm möglich gewesen, sich in seinem Leben bestimmte Verhaltensweisen anzueignen.

Der Philologe Karl Morgenstern (1820: 63–64) hält es für die Beschreibung des Wesens des Bildungsromans für wichtig, dass der Romantypus von anderen literarischen Gattungen zu unterscheiden sei. Die Unterschiede zwischen dem Epos und dem Roman beschreibt Morgenstern durch die Unterschiede zwischen den äußeren und den inneren Wirkungen auf den Protagonisten. Das Epos konzentrierte sich mehr auf konkrete Ereignisse und Taten sowie auf deren äußere Wirkung auf andere Menschen, während es für den Roman typisch sei, die innere Wirkung der Begebenheiten auf den Protagonisten zu beschreiben. Für die Definierung der Bildungsromane als eigene Gattung sei es also wichtig, die typischen Merkmale der übrigen Gattungen zu kennen, um sie voneinander unterscheiden zu können.

Morgenstern (1824: 74) hat bei seiner Definition des Romans gerade an den *Bildungsroman* gedacht, weil dieser den Entwicklungsgang des Protagonisten mitsamt Anfang, Fortgang und letztendlich dem Ende der Entwicklung beschreibt. Diese Entwicklung des Helden soll sich auf die intellektuelle, moralische oder ästhetische Seite seiner Persönlichkeit konzentrieren. Dabei ist Morgenstern davon ausgegangen, dass kein anderer Romantypus die Bildung so umfassend darzustellen vermag wie der Bildungsroman.

Melitta Gerhard (1926: 1, 123–126) nennt in ihrem Werk *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes 'Wilhelm Meister'* als einen von den zentralen Zügen eines Entwicklungsromans „das Problem der Auseinandersetzung des Einzelnen mit der jeweils geltenden Welt“. Als eine Voraussetzung, die den Grund für den Entwicklungsroman bildet, wird die Beziehung des Protagonisten als Einzelperson zur Welt angesehen. Diese Auseinandersetzung und der Widerspruch zwischen dem Einzelnen und der Welt führen zum Beginn der seelischen Entwicklung des Protagonisten im Bildungsroman. Laut Gerhard können der Weg zum Erreichen des Entwicklungsziels sowie das tatsächliche Ziel selbst nach dem jeweiligen Entwicklungsroman völlig anders anmuten, wenn nur der Ausgangspunkt der gleiche ist. Besonders in der Epoche des Sturm und Drang konnte als leitendes Thema durch alle Romane der Epoche hindurch gerade der „gewaltsame Zusammenstoß mit der Welt“ dargestellt werden. Als weitere Themen der Epoche erwähnt Gerhard andere Auseinandersetzungen, zum Beispiel sowohl mit mächtigen Gegnern als auch mit der unbefriedigenden Wirklichkeit. Als prägend für die Jahrzehnte des Sturm und Drang

beschreibt sie „den Weg vom tragischen Kampf mit der Welt bis zu dem Versuch, zur Vereinigung mit ihr zu gelangen“ (ebd. 128).

Der deutsche Philosoph Wilhelm Dilthey (1906: 120–121) hat die Grundelemente des Bildungsromans zusammengefasst. Der junge Protagonist müsse vor seiner Selbstfindung und Anpassung an die Welt sowohl in einen Konflikt mit der Realität geraten als auch Lebenserfahrungen zum Beispiel in den Bereichen der Freundschaft und Liebe sammeln. Die Konflikte und Auseinandersetzungen in der Entwicklung beschreibt Dilthey als Erscheinungen der „notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie“ (ebd. 121). Die Entwicklung des Helden verlaufe häufig stufenweise, und jede Stufe sei als „Grundlage einer höheren Stufe“ (ebd.) zu verstehen.

Laut Mayer (1992: 19) sind die Ereignisse und Geschehnisse, die in einem Bildungsroman behandelt werden, fast immer chronologisch geordnet. Im Vergleich zu anderen Erzähltexttypen lasse sich die innere Entwicklung und seelische Progression des Protagonisten am besten und deutlichsten durch eine chronologische Erzählordnung beschreiben.

3.1.3 Der Bildungsroman und seine Verwandten

Die Termini *Bildungsroman*, *Entwicklungsroman* und *Erziehungsroman* haben seit Jahren mehrere Definitionen bekommen, auch wenn diese nie ganz präzisiert worden sind. Die Termini sind nicht stark genug voneinander differenziert worden, was dazu geführt hat, dass sie durcheinander verwendet worden sind. Die Uneinigkeit bei der Definierung hat die Literaturforscher dazu gezwungen, eine eigene Definition auf Grund der schon existierten Forschungen oder der schon geschriebenen Bildungsromane zu formulieren. Diese Beschreibungen der Gattung stehen jedoch oft in einem Widerspruch zueinander.

Dass Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und die zeitgenössischen Bildungsromane unbestreitbare Standardwerke im Kreise der Bildungsromane sind, ist eine Behauptung, die unter den Literaturforschern Einstimmigkeit gefunden hat. Dadurch kann der Begriff

Bildungsroman historisch verstanden werden. Köhn (1969: 303) hat die Literaturwissenschaftler nach ihrer Einstellung zu den drei Gattungsbegriffen und zu deren Unterscheidung voneinander in drei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe besteht aus denjenigen Forschern, die den Begriff *Entwicklungsroman* als historischen Begriff verwenden möchten, „der in erster Linie auf neuere, mit dem „klassischen“ Bildungsroman verwandte Romane zutrifft“ (ebd.). Die zweite Gruppe konzentriert sich auf die Struktur und den Bautypus des Romans, während die dritte Gruppe keinen Unterschied zwischen den genannten Romantypen macht und die Begriffe *Entwicklungs-* und *Bildungsroman* als Synonyme verwendet.

Buckley (1974: 13) sieht den *Entwicklungs-*, den *Erziehungs-* und den *Künstlerroman* als Varianten des Bildungsromans an. Als *Entwicklungsroman* bezeichnet er einen Roman, der mehr von dem äußeren Entwicklungsgang eines jungen Menschen berichtet als von der inneren Bildung, während sich der *Erziehungsroman* auf die schulische Bildung und die berufliche Ausbildung konzentriert. Die dritte Gattungsbeschreibung, der *Künstlerroman*, ähnelt laut Buckley oft inhaltlich dem englischen Bildungsroman. In einem *Künstlerroman* steht ein Künstler mitsamt seinem privaten und öffentlichen Leben im Mittelpunkt der Geschichte.

Jacobs (1972: 14) dagegen bezeichnet den *Entwicklungsroman* als eine Obergattung, der sowohl den *Bildungsroman* als auch den *Erziehungsroman* als Untergattungen umfasst. Zu den Erziehungsromanen werden alle solche Romane gezählt, die sich auf die Ausbildung und die pädagogische Seite der Entwicklung konzentrieren. Als ein Unterschied zwischen den zwei Untergattungen fehlt beim Erziehungsroman die in den Bildungsromanen verlangte Auseinandersetzung mit der Welt.

3.1.4 Die Geschichte des Bildungsromans – ein Überblick

Jacobs und Krause (1989: 40) gehen davon aus, dass es für die Entstehung eines Bildungsromans notwendig sei, den Einzelnen als „bildungsfähiges und bildungsbedürftiges Wesen“ zu verstehen. Die Aufklärung hat die Idee der Gleichheit der Menschen aufgebracht, und ein Grundmotive der Aufklärung war es, gegen die Vorurteile anzukämpfen, die gegen Menschen wegen ihres Hintergrunds gehegt wurden.

Die Herkunft und der gesellschaftliche Status sollten nicht mehr prägend für die Möglichkeiten der Menschen im Leben und in der Bildung sein.

Stahl (1934: 124, 126–127) legt dar, dass der Bildungsroman im Laufe des 18. Jahrhunderts aus den zwei vorherrschenden Trends des Jahrhunderts heraus entstanden sei: aus dem Pietismus und der Humanitätsphilosophie. Für beide Richtungen habe die Bildung schon von Anfang an eine große Rolle gespielt. Besonderes Herders Gedanken über die seelische Bildung des Menschen seien für die Entstehung des Bildungsromans wichtig gewesen und hätten zum Beispiel auf Johann Wolfgang von Goethe einen großen Einfluss ausgeübt. Die alten Romantypen, die einen besonderen Einfluss auf den Bildungsroman hatten und von denen der Bildungsroman sowohl seine zur Religion neigende Idee der Bildung als auch den Inhalt bekommen hat, seien die religiösen Bekenntnisschriften und die Abenteuerromane gewesen. Als Beispiele für die Wandlung, die die religiösen Romane auf die Abenteuerromane ausgeübt hatten, nennt Stahl Grimmelshausens *Simplicus Simplicissimus* und Wolfram von Eschenbachs *Parzival*, in denen die Religion eine große Rolle bei der Bildung des Protagonisten spielt.

Besonderes die pietistischen Autobiographien haben laut Jacobs (1972: 39) auf die Entstehung der deutschen Bildungsromane eingewirkt, weil sie schon bildungsromanähnliche Züge enthalten. Die Autobiographie *Lebensgeschichte* von Johann Heinrich Jung-Stilling vom Ende des 18. Jahrhunderts enthält den Gedanken der Bildung, die durch Religion zu verwirklichen sei, und stellt dar, wie die Führung Gottes im Leben Jung-Stillings zu sehen war. Die zentralen Tendenzen in der Handlung des Bildungsromans, die auch in späteren Bildungsromanen zu finden sind, sind also schon in den pietistischen Autobiographien zu sehen. Kontje (1993: 1) betont die ursprüngliche Bedeutung des Wortes in der Geschichte des Bildungsromans. Das Wort *Bildung* habe ursprünglich auf die äußere Form oder das Aussehen eines Menschen, auf die *Gestalt*, und auf die Formung, das heißt auf die *Gestaltung*, verwiesen. Erst im 19. Jahrhunderts sei dann der Begriff durch die Autoren der Romantik von einem religiösen in einen humanitätsphilosophischen Terminus umgewandelt worden.

Der Roman *Geschichte des Agathon* von Christoph Martin Wieland aus den Jahren 1766–1767 wird oft inhaltlich als der erste echte deutsche Bildungsroman angesehen. Die Geschichte folgt dem Leben des jungen Agathon durch die Auseinandersetzungen

mit der Gesellschaft bis zum Finden eines Lehrers, der ihn auf den rechten Weg zum Seelenfrieden leitet. Saariluoma (1985: 79) legt dar, dass die *Geschichte des Agathon* ihre Wurzeln in der Literatur des Barock habe, die schon die ersten Ideen der Bildung als Themen in ihren Romanen hatte.

Die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert war eine Blütezeit des deutschen Bildungsromans. Johann Wolfgang von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* aus dem Jahre 1796, die den Bestrebungen des jungen Wilhelms folgen, in die Welt des Theaters zu gehen, gilt als ein Meisterstück des deutschen Bildungsromans. Der Entwicklungsgang Wilhelms wird danach in mehreren Romanen nachgeahmt und variiert. Nach Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* wurden das Romanfragment *Heinrich von Ofterdingen* von Novalis, Gottfried Kellers Roman *Der Grüne Heinrich* und *Der Nachsommer* von Adalbert Stifter veröffentlicht, und diese Werke gelten immer noch als die deutschen Grundwerke innerhalb dieser Gattung. Auch wenn nach *Wilhelm Meisters Lehrjahre* viele Bildungsromane von diesem Werk beeinflusst worden sind, meint Jacobs (1972: 124), dass die Ähnlichkeiten meistens mehr Äußerlichkeiten als den Inhalt betreffen. Sie sind meistens nur bei den Nebenfiguren zu sehen, und der Entwicklungsgang sei häufig ein anderer.

Viele Forscher halten *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von Johann Wolfgang von Goethe aus dem Jahre 1796 für ein Musterbeispiel des Bildungsromans. Morgenstern (1824: 65) meint, dass *Wilhelm Meisters Lehrjahre* die reine und harmonische Bildung des Protagonisten samt seiner Erfolge beschreibe. Die Liebe, die Goethe zur Natur und Natürlichkeit hatte, wird durch seinen Bildungsroman vermittelt. Als Ziel der natürlichen Entwicklung des Protagonisten hält Morgenstern die Ausgeglichenheit und harmonische Freiheit im Leben des Protagonisten. Auf gleiche Weise findet der Roman Anerkennung auch bei Melitta Gerhard (1926: 161–162). Sie legt dar, dass die Entwicklungsromane seit dem Erscheinen von *Wilhelm Meisters Lehrjahre* nur die in diesem Roman dargestellten Themenbereiche variieren und umformen. Die späteren Grundlagen der Entwicklungsromane sowie die inhaltliche Problemstellung der späteren Romane seien schon durch Goethes Werk vorweggenommen. Gerhard meint, dass Goethes Werk *Wilhelm Meisters Lehrjahre* den Grund für die Entstehung der Bildungsromane gelegt habe. Deswegen könnten spätere Bildungsromane keine neuen Inhalte und Themen mehr bringen, weil alle Themen nur als Variationen der Werke von Goethe anzusehen seien.

Jacobs und Krause (1989: 145) heben die Probleme mit dem Bildungsbegriff hervor, welche die zwei Hauptströmungen des 19. Jahrhunderts mit sich gebracht haben und die auf den Inhalt der Bildungsromane eingewirkt haben: der vom Sprachwissenschaftler und Schriftsteller Wilhelm von Humboldt begründete Neuhumanismus, der seine Einflüsse von Goethes Dichtung bekommen hatte und die Idee des allseitig gebildeten Menschen unterstützte, und „eine pragmatische, Utilitätsgesichtspunkte betonende Auffassung von Bildung“ (ebd.), welche die praktischen Fähigkeiten in der Gesellschaft für das Nützlichste gehalten habe. Beide Gedanken hätten eine starke Wirkung auf die damalige Gesellschaft gehabt und dadurch auf die Bildungsidee der Bildungsromane eingewirkt.

Die politische und regionale Zersplitterung Deutschlands am Ende des 18. Jahrhunderts und der Konservatismus hatten zu einer Unruhe unter den jungen Literaten geführt, die erst durch das Schreiben befriedet werden konnte. Die schockierenden Elemente der Romane gehörten ebenfalls zu den neuen Ideen am Ende des Jahrhunderts. Das Liebesverhältnis eines jüngeren Mannes zu einer älteren, geschiedenen Frau ist eines von den leitenden Themen in Friedrich Schlegels *Lucinde* aus dem Jahre 1799.

Der Anfang des 20. Jahrhunderts wird laut Jacobs (1972: 245) bezüglich des Verfassens von Romanen als Krise der Gattung wegen ihrer neuen Tendenzen beschrieben, die sich gegen die alten Konventionen auflehnten. Die Unsicherheit in der Gesellschaft spiegelte sich auch in den Protagonisten der Romane wider. Der Wandel in den Inhalten der Romane ist nach Jacobs auf zwei Ebenen zu spüren: „Einmal die Entmächtigung und Dekomposition des Individuums; dann der Verlust der in sich konsistenten, ein pragmatischen Weltverhältnis begründenden Erfahrung“ (ebd.).

Die zentralen Werke innerhalb der Gattung *Bildungsroman* im 20. Jahrhundert sind unter anderem der ursprünglich als Parodie eines Bildungsromans konzipierte *Zauberberg* von Thomas Mann und der Roman *Berlin. Alexanderplatz* von Alfred Döblin, der die Geschichte des Franz Biberkopf erzählt, der am Anfang des Romans aus dem Gefängnis entlassen wird. Robert Musils Hauptwerk *Mann ohne Eigenschaften* kann gewissermaßen auch als ein Bildungsroman angesehen werden, ebenso wie viele Werke von Hermann Hesse, etwa *Demian* und *Glasperlenspiel*, die ihren Stoff oft aus dem eigenen Leben des Autors bekommen haben. Die Themen und Milieus der

Bildungsromane des 20. Jahrhunderts variieren sehr, wenn man sie mit den früheren Romanen vergleicht. Nur die seelische Bildung als das leitende Thema des Romans ist ein gleichbleibendes Element. Mayer (1992: 175) legt dar, dass die Bildungsideen der Epoche nicht mehr durch die Aufklärung geprägt seien, sondern dass es mehr um die Mystik im Leben und den Individualismus mit seinen Geheimnissen geht. Die typische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und das Individuum mit seiner „individuellen Selbstverwirklichung“ (ebd.) ließen sich jedoch immer noch finden.

3.2 Die Autobiographie

Die folgenden Kapitel behandeln die Autobiographie und das autobiographische Schreiben mitsamt ihren Merkmalen und Voraussetzungen. In den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2. wird die Autobiographie von den anderen autobiographischen Texten unterschieden und definiert. Die Erwartungen nach der Wahrhaftigkeit der Autobiographie werden im Kapitel 3.2.3 erläutert, und im Kapitel 3.2.4 werden die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der Autobiographie und des Bildungsromans behandelt. Die verschiedenen Theorien über das autobiographische Schreiben oder die Geschichte des Genres werden in dieser Arbeit nicht weiter vorgestellt.

3.2.1 Definition

Eine Autobiographie ist ein Werk innerhalb einer literarischen Gattung, in der der Autor über seine eigenen Erfahrungen und sein eigenes Leben reflektiert. Philippe Lejeune (1973/1975: 215) hat folgende Formulierung verwendet: „Rückblickender Bericht in Prosa, den eine wirkliche Person über ihr eigenes Dasein erstellt, wenn sie das Hauptgewicht auf ihr individuelles Leben, besonders auf die Geschichte ihrer Persönlichkeit legt“. De Bruyn (1995: 62) dagegen konzentriert sich auf den Autor mit folgender Erklärung: „Das Besondere der Autobiographie besteht ja nicht darin, daß hier derjenige ein Leben beschreibt, der am meisten über es weiß, sondern darin, daß hier jemand sich so beschreibt, wie er sich selbst sieht und beurteilt“. Goethe (1964:10) verwendet im Vorwort seiner Autobiographie *Dichtung und Wahrheit* die folgende

Formulierung: „Denn dieses scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen und zu zeigen, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abgespiegelt.“ Beim Schreiben einer Autobiographie gelten also gewisse Regeln und Weisen, die sowohl die Form als auch den Inhalt einer Autobiographie betreffen.

Dilthey (1927: 29) legt dar, dass der Autor einer Autobiographie sein Leben in verschiedene Phasen eingeteilt und einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Gesichtspunkten geschaffen hat. In einer Autobiographie betone der Autor die Momente und Ereignisse, die er für wichtig hält, und reflektiere die Werte seines Lebens. Diese Phasen und Geschehnisse könne er nachträglich als Momente der Entwicklung bezeichnen, und sie haben auch sein Leben in eine bestimmte Form und Gestalt gebracht, die der Autor in seiner Autobiographie zu beschreiben versucht. Von den einzelnen Momenten seines Lebens und Einheiten wähle der Autor einige aus, die er hervorheben will. Den Zusammenhang zwischen den einzigen Punkten könne man zeitlich mit dem realen Lebensverlauf nicht völlig gleichsetzen. Beim Schreiben einer Autobiographie gehe es um das Verstehen und um das individuelle Leben mit seinen Zusammenhängen sowie darum, wie ein Mensch dadurch die Zusammenhänge in seinem Leben erfahren hat.

Pascal (1959: 148) beschreibt die Autobiographie als „die Geschichte der Gestaltung einer Persönlichkeit; sie beginnt mit der Kindheit und führt zumindest zu dem Punkt, an dem die Persönlichkeit ihre ureigenste Prägung erhält“. Das Wichtigste seien nicht die tatsächlichen Ereignisse, sondern wie sich diese auf die Bildung und den Werdegang des Autors ausgewirkt haben. Eines von den Grundelementen einer Autobiographie sei der Versuch, Vergangenheit zu rekonstruieren.

Holdenried (2000:30) macht darauf aufmerksam, dass eine Autobiographie an ihrem offen bleibenden Ende zu erkennen sei – seinen eigenen Tod zu schildern gehöre nämlich nicht zur Autobiographie. Pascal (1959:156) fasst zusammen, dass eine Autobiographie nicht „die Geschichte eines Lebens, sondern eine Art Zusammenwirken von Vergangenheit und Gegenwart im Bewusstsein des Autors, eine Bewältigung des Lebenssinns“ sei. Das wichtigste sei also nicht, vor dem Leser die ganze Geschichte

auszubreiten, sondern einen Dialog zwischen Vergangenheit und Gegenwart zustande zu bringen.

Die formellen Voraussetzungen einer Autobiographie hat Lejeune (1973/1975: 215–216) in vier Kategorien eingeteilt. Die erste Kategorie betrifft die Form der Sprache: Eine Autobiographie müsse entweder die Form des Berichtes oder der Prosa haben. Die zweite Voraussetzung lautet, dass der behandelte Gegenstand das Leben eines Individuums samt der Geschichte seiner Persönlichkeit schildern müsse. Die dritte Kategorie betrifft die Situation und Identität des Autors und des Erzählers. Letztlich müsse die Hauptfigur mit der Identität des Erzählers verbunden sein, und die Perspektive müsse unbedingt rückblickend sein. Diese Voraussetzungen können teilweise auch für andere autobiographische Gattungen gelten, etwa für die Memoiren, aber da bei diesen nicht alle kategorischen Merkmale erfüllt werden, lassen sich diese nicht als Autobiographien klassifizieren.

Autobiographien von berühmten Personen interessieren die Menschen, weil man durch sie die Möglichkeit bekommt, einen Blick in die Seelenwelt des Autors zu werfen. Jens (1991: 12–13) erklärt, dass der Reiz der Autobiographie genau darin liegt, dass sie „in keinem Augenblick das Subjekt vergißt“. Der Unterschied zwischen dem Erzähler (dem erzählenden Ich) und dem erzählten Ich samt der Retrospektion in den Erinnerungen würden der Autobiographie eine einzigartige Stimmung verleihen.

Laut Günter de Bruyn (1995: 35–36) besteht eines der wichtigsten Dinge beim Schreiben einer Autobiographie darin, dass der Autor dem Leser zeigen wolle, wie sein gegenwärtiges Ich entstanden sei. Von daher werden für den Autor diejenigen Momente, von denen er weiß, dass sie für die Entstehung seines gegenwärtigen Ichs wichtig waren, als das Wichtigste erscheinen. De Bruyn (ebd. 62) betont zudem, dass vom Autor einer Autobiographie nicht Objektivität verlangt wird, weil diese fast immer unmöglich sei. Mit anderen Worten: eine Autobiographie ist immer mehr oder weniger subjektiv.

Die Autobiographien können nach ihren Themen und nach der Lebenseinstellung des Autors in verschiedene Untergruppen aufgeteilt werden. Religiöse Autobiographien stellen nur das dar, was für die geistliche, religiöse Entwicklung des Menschen wichtig ist. Pascal (1959: 152) erklärt, dass für Dichterautobiographien eine komplexe Struktur charakteristisch sei, die den Entwicklungsgang häufig in einer verwirrend wirkenden

Weise darstelle. Steinig (2007: 61, 63) hält es besonderes bei Künstlerautobiographien nach der Wiedervereinigung Deutschlands für wichtig, die jeweilige politische Situation zu berücksichtigen. Die traditionellen Künstler-Ideale der Autobiographien scheinen sich auf die ehemaligen DDR-Autoren und ihre Künstlerautobiographien kaum ausgewirkt zu haben. Eines der leitenden Themen in diesen Autobiographien scheint der Heimatverlust samt dessen Auswirkungen auf die künstlerische Karriere zu sein.

3.2.2 Die Autobiographie und ihre Verwandten

Neben der Autobiographie gibt es auch noch andere Formen des Erzählens, die autobiographische Züge enthalten und in denen der Autor von seinen eigenen Erfahrungen und seinem Leben erzählt. Solche Formen sind unter anderem Tagebücher und Briefe, die sehr persönliche und auch intime Themen enthalten können, sowie Memoiren, die zum Beispiel über das öffentliche Leben von Staatsmännern berichten, sowie Erinnerungen und Biographien.

Pascal (1965: 13–15) legt dar, dass einige Forscher¹ keinen Unterschied zwischen Autobiographien und Tagebüchern machen, auch wenn es gewichtige formale Unterschiede gibt. Ein Tagebuch beschreibe nämlich nur einen bestimmten Zeitpunkt des Lebens, während eine Autobiographie „sich mit der Zeit vorwärts in einer Serie von Zeitpunkten“ bewege (ebd. 13). In einer Autobiographie habe der Autor auch mehr Möglichkeiten, die Ereignisse und die eigenen Verfahrensweisen zu reflektieren und zu beurteilen als in einem Tagebuch. In vielen Autobiographien würden natürlich oft Zitate oder Auszüge aus einem Tagebuch verwendet, doch dann benötige der Leser fast immer einen interpretierenden Kommentar des Autors dazu.

Autobiographien unterscheiden sich laut Pascal (ebd. 16, 230) von Memoiren und Erinnerungen dadurch, dass eine Autobiographie sich auf den Autor selbst konzentriere, während Memoiren und Erinnerungen sich mehr mit den anderen Menschen in der Umgebung des Autors beschäftigten. Der Unterschied zwischen Memoiren und Erinnerungen sei dagegen nicht ganz eindeutig. Er lasse sich eher am Inhalt als an dem

¹ Vgl. z. B. Wethered, Herbert Newton (1956): *The curious art of Autobiography*. London.

Schreibstil festmachen. In Memoiren betrachte der Autor eher öffentliche Ereignisse, während in Erinnerungen der Brennpunkt auf seinen persönlichen Beziehungen liege.

Wagner-Egelhaaf (2005: 6) legt dar, dass im Mittelpunkt der Memoiren nicht die individuelle Lebensgeschichte stehe, sondern Memoiren behandelten vielmehr die Gedanken, die Erinnerungen sowie das Leben einer Person, die häufig in der Öffentlichkeit steht bzw. gestanden hat. Im Fall der Biographie ist der Autor nicht identisch mit der Person, von der erzählt wird, und hierdurch unterscheidet sie sich von der Autobiographie. Dem Tagebuch wiederum fehle die rückblickende Sicht, die für eine Voraussetzung einer Autobiographie gehalten werden kann.

3.2.3 Zur Wahrhaftigkeit der Autobiographie

Ragetti (1983: 16) hebt die Bedeutung der Goetheschen Autobiographie *Dichtung und Wahrheit* hervor, die eine große Wirkung sowohl auf die Entwicklung der Autobiographie als Gattung als auch auf die Erwartungen des Lesers gegenüber der Autobiographie ausgeübt hat. Pascal (1965: 11) betont, dass im Unterschied zu vielen anderen literarischen Gattungen von einer Autobiographie fast ausnahmslos Wahrheit verlangt wird. Auch wenn die Ereignisse nicht absolut wahr seien, so sei eine Autobiographie doch immer noch ein wahrer Ausdruck der Persönlichkeit des Autors. Die Autobiographie stelle immer irgendeine Seite des Autors dar, auch wenn er in der Autobiographie nicht seine ganze Lebensgeschichte schildere.

Wie bereits erwähnt, wird im Kreise der Leser von einer Autobiographie meist die Wahrheit verlangt. Beim Lesen einer Autobiographie können der Zeitgeist und ein unterschiedliches Weltbild nicht in Vergessenheit geraten, weil sie sich auch auf das Leben und Denken des Autors damals ausgewirkt haben und auch auf die Erinnerungen einen Einfluss gehabt haben.

Die frühesten Erinnerungen der Kindheit hält de Bruyn (1995: 39–40) für besonderes unzuverlässig. Sowohl die Zeitdauer und die Vergoldungstendenz als auch die Unmöglichkeit des Erinnerns können die Erinnerungen in falsche Erinnerungen verwandeln. Die Zeitdauer der Geschehnisse kann einem im Nachhinein entweder

länger oder kürzer vorkommen, als sie in Wirklichkeit war. Vergoldete Erinnerungen können einem im Moment der Ereignisse ganz anders erscheinen. De Bruyn spricht auch von der „schlafenden Erinnerung“ (ebd. 42), die man zu erwecken versuchen müsse, um die Wahrheit der Autobiographie zu wahren. Beim Schreiben einer Autobiographie empfiehlt de Bruyn, seine Erinnerungen nach Möglichkeit zu überprüfen und danach zu korrigieren.

Wagner-Egelhaaf (2005: 3–4) hebt in der Autobiographieforschung hervor, dass neben den Begriffen *Wirklichkeit* und *Wahrheit* immer wieder der Begriff *Wahrhaftigkeit* zu verwenden sei. Das heißt, da es für die Autobiographie nicht möglich sei, die absolute Wirklichkeit zu schildern, so müsse sie doch zumindest wahrhaftig sein. Mit anderen Worten: Der Autor einer Autobiographie müsse ernsthaft und glaubwürdig darum bemüht gewesen sein, die Wahrheit zu erzählen. Als zentrale Leitbegriffe bezüglich der Erwartungen gegenüber einer Autobiographie bezeichnet Wagner-Egelhaaf die Begriffe *wahre Erfahrung*, *Wirklichkeit*, *Wahrheit*, *Wahrhaftigkeit* und *Authentizität*.

Lejeune (1973/1975: 231–232) spricht von dem „autobiographischen Pakt“, der zwischen dem Autor und dem Leser bestehe. Der Grundgedanke besteht darin, dem Leser die Information zu vermitteln, dass Autor, Erzähler und Protagonist ein und dieselbe Person ist. Durch die Annahme dieser Identität kommt es zwischen dem Autor und dem Leser zu einer impliziten oder expliziten Vereinbarung darüber. Mit dem autobiographischen Pakt wird also diese Identität in der Autobiographie bekräftigt. Lejeune legt dar, dass die Namensidentität dem Leser auf drei Weisen vermittelt werden könne. Man könne zum Beispiel die Identität schon im Titel des Buches angeben, indem man es etwa „Autobiographie“ nennt. Eine zweite Möglichkeit sei die, dass der Werdegang der Figur die Identität des Autors mit ihr offenlegt. Die dritte Möglichkeit bestehe darin, die Identität zwischen dem Autor und der Figur dadurch anzudeuten, dass die Figur im Text denselben Namen trägt wie der Autor.

3.2.4 Autobiographien als Bildungsromane

Die Autobiographie steht nicht weit vom Bildungsroman entfernt. Jacobs und Krause (1989: 20–21) meinen, dass die Geschichte dieser beiden Gattungen schon gegen Ende des 18. Jahrhunderts begonnen habe. Die Gattungen hätten am „Epochenumbruch“ Ende des Jahrhunderts teilgenommen, und dadurch habe zum Beispiel die Autobiographie als Gattung die alten Formen des autobiographischen Schreibens abgelöst, wie etwa die Berufsautobiographien oder die religiöse Lebensbeichte. Trotz der Tatsache, dass eine Autobiographie im Prinzip auf dem tatsächlichen Leben des Autors samt den dazugehörigen Fakten und nicht auf einer erfundenen Erzählung basiert, kann eine Autobiographie einem Bildungsroman sowohl durch die Ähnlichkeit der Thematik als auch durch die Darbietungsweise und die Darstellungsmittel ähneln. Es sei möglich, dass der Autor einer Autobiographie nicht die ganze Wahrheit über sich selbst schreibe, aber er muss auf jeden Fall das Ich, das er beschreibt, konsequent gestalten.

Schumaker (1954: 100–101) legt dar, dass eine Entwicklungsautobiographie eine Form des autobiographischen Erzählens sei, die in ihrer Thematik dem Bildungsroman ähnele. Sie sei ein nicht-fiktionales Werk, das sich auf einen Charakter und einen bestimmten Aspekt in der Entwicklung des Autors oder eine begrenzte Zeitphase in seinem Leben konzentriert. Auch wenn der Autor im Mittelpunkt der Autobiographie steht, so beschäftigen sich seine Gedanken und Gefühle „weniger mit seinem eigenen Sein als vielmehr mit äußeren Problemen oder Einrichtungen, in die seine subjektive Existenz verwickelt ist“ (ebd.).

Hinsichtlich der Form und der Thematik ist es also durchaus möglich, dass eine Autobiographie einem Bildungsroman ähnelt. Der Bildungsroman als zentrale und wichtige Gattung der deutschsprachigen Literatur lässt sich dahingehend deuten, dass gerade deutsche Autoren und Autobiographen ihre Einflüsse aus den großen Bildungsromanen bekommen haben. Bildung oder Entwicklung als leitendes Thema eines Bildungsromans ist nicht fern von der Thematik einer Autobiographie, die – wie oben schon erwähnt wurde – oft auf die Bildung und den Werdegang der Individualität des Autors verweist.

Für englische Autobiographien ist es laut Buckley (1974: viii) typisch, ganz offen autobiographische Züge zu enthalten. Überraschenderweise beschreibt Buckley (ebd. 25) auch die Unterschiede zwischen dem Autor einer Autobiographie und dem Autor eines autobiographische Elemente enthaltenden Romans. Der Autor einer Autobiographie sei ein älterer Mann, der rückblickend seine Jugend zurücksehnt und nur über angenehme Erinnerungen schreibt. Der Autor eines Romans mit autobiographischen Zügen sei dagegen ein jüngerer Mann, dem es Spaß macht, sich an die Zeit des Erwachsenwerdens ironisch zu erinnern. Laut Buckley können die autobiographischen Elemente eines Bildungsromans den Roman sowohl unterstützen als auch schwächen. Die echten Erfahrungen können dem Bildungsroman Intensität und Intimität verleihen, auch wenn sie die Fiktion stören können.

Ilma Rakusa (2014: 23) nimmt die Frage zum Ausgangspunkt, warum Schriftsteller autobiographische Inhalte in ihre Romane einbringen. Eine Antwort darauf sei, dass die Autoren dadurch vergangene Ereignisse und Erinnerungen, die zum Beispiel nur von einer Stimme oder einem Geruch erweckt werden können, in ihrem Leben analysieren und gliedern. Es geht um eine Art „Erinnerungsarbeit“, die mit wachsendem Alter stärker betont beziehungsweise zugespitzt wird.

3.2.5 Der autobiographische Roman

Eine Autobiographie bietet dem Autor die Möglichkeit, über sein Leben zu reflektieren. Ein autobiographischer Roman dagegen ermöglicht dem Autor zudem die Verwendung von fiktiven Elementen bei der Schilderung seines Lebens. Der Begriff *Autofiktion* verweist, wie der Name schon andeutet, auf die Fiktion, in der der Autor der Protagonist ist. Ursin (2006: 345) beschreibt die gemeinsame Grundlage der Autofiktion auf die Weise, dass „es sich bei Autofiktionen um autobiographische Texte handelt, die ein Bewusstsein von der Fiktionalität des jeweiligen Selbstentwurfs signalisieren“.

Pascal (1965: 191) legt dar, dass ein Vorteil des autobiographischen Romans darin bestehe, dass der Autor seine Lebensgeschichte „färben“ könne. Es sei ihm dadurch besser möglich, seine Gedanken zu enthüllen und die Ereignisse in seinem Leben gegenwärtig zu machen. Der deutlichste Unterschied zwischen der Autobiographie und

dem autobiographischen Roman liege am Ende. Pascal (ebd.) erklärt, dass ein autobiographischer Roman eine Gesamtheit mit einem deutlichen Ende sei, während das Ende einer Autobiographie häufig offen bleibe.

Holdenried (1991: 140) hebt unter anderem die Aspekte der Erzählperspektive hervor. In einem autobiographischen Roman können Polyperspektivität und Perspektivenwechsel verwirklicht werden. Auch wenn die Hauptfigur eine zentrale Stelle im Roman einnimmt, können andere Figuren zeitweise die Leitung übernehmen. Für ein zentrales Merkmal eines autobiographischen Romans hält Holdenried (ebd. 155) die bewusste Abweichung von der geschichtlichen Wahrheit. In einer traditionellen Autobiographie wird Wahrheit (oder zumindest Wahrhaftigkeit) verlangt, während in einem autobiographischen Roman es auch möglich ist, die Wahrheit abzuändern. Teilweise könne die Fiktion den ganzen Roman beherrschen und die authentisch-autobiographischen Elemente einhüllen.

4 Zum Autor und zu seinen Autobiographien

4.1 Der Autor Günter de Bruyn

Günter de Bruyn wurde am 1. November 1926 in Berlin als jüngstes von vier Kindern geboren. Nach dem Beginn des Krieges verbrachte er fast ein Jahr in der Kinderlandverschickung in Kattowitz in Oberschlesien. Vor dem Abschluss der Oberschule, während des Zweiten Weltkrieges, diente er erst als Luftwaffenhelfer und danach als Soldat in der Tschechoslowakei. Während des Krieges hat er eine Kopfverletzung und eine daraus resultierende Aphasie erlitten. Nach dem Krieg geriet er 1945 kurzzeitig in amerikanische Kriegsgefangenschaft. Nach der Entlassung arbeitete er als Landarbeiter in Hessen und danach als Neulehrer in einem Dorf in der Nähe von Rathenow. Im Jahre 1949 nahm de Bruyn in Berlin die Ausbildung zum Bibliothekar auf. Die Ausbildung dauerte vier Jahre, und danach war er von 1953 an als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Bibliothekswesen in Oberschöneweide in Ost-Berlin tätig. Seit 1961 betätigt er sich als freier Schriftsteller. Zurzeit lebt er in Berlin und in Beeskow bei Frankfurt an der Oder.

Günter de Bruyn war nicht nur in der Deutschen Demokratischen Republik, sondern auch in der Bundesrepublik ein erfolgreicher Autor. Er war Mitglied sowohl der Akademie der Künste der DDR als auch der Akademie der Künste West-Berlins. Die zentralen Themen seiner Werke sind Liebe und Ehe, die Kriegszeit und deren Nachwirkungen sowie das Leben in der sozialistischen Gesellschaft. Seine ersten literarischen Werke waren vorwiegend Parodien. Seinen ersten großen literarischen Erfolg feierte er mit dem Roman *Buridans Esel* aus dem Jahre 1968. Andere bekannte Romane von ihm sind zum Beispiel *Der Hohlweg* (1974), *Das Leben des Jean Paul Friedrich Richter* (1975) und *Neue Herrlichkeit* (1984). Auch mit seinen zwei nach dem Zusammenbruch der DDR veröffentlichten Autobiographien, *Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin* (1992) und *Vierzig Jahre. Ein Lebensbericht* (1996), hat er großen Erfolg gehabt. Während seines Bibliotheksdienstes hat er auch einige bibliothekswissenschaftliche Werke veröffentlicht.

Seinen ersten Literaturpreis, den Heinrich-Mann-Preis des Jahres 1964, hat de Bruyn für den Roman *Der Hohlweg* erhalten. Die meisten Preise hat er jedoch erst nach der Wiedervereinigung Deutschlands bekommen, wie den Deutschen Nationalpreis im Jahre 2002 und den Johann-Heinrich-Merck-Preis im Jahre 2011.

4.2 Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin

Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin ist der erste Teil der Autobiographie von Günter de Bruyn und wurde im Jahre 1992 veröffentlicht. In *Zwischenbilanz* beschreibt de Bruyn seine Kindheit und Jugend erst in der Weimarer Republik und später im Dritten Reich. Die Autobiographie endet mit der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik.

Der Zeitraum, der in *Zwischenbilanz* behandelt wird, beginnt ungefähr mit der Geburt Günter de Bruyns im Jahre 1926. Die Geschehnisse davor und die Geschichte seiner Familie und seinen Eltern bekommen auch ab und zu ein eigenes Kapitel oder werden als historische Quellen erwähnt. Die Beschreibung der Kindheit und Jugendzeit ist lebendig, auch wenn der Autor manchmal an seinem eigenen Gedächtnis zweifelt. Als Hilfsmittel zusammen mit den frühesten Erinnerungen zieht er alte Fotos sowie Briefe und Notizen von seinen Eltern und Geschwistern heran. Nachdem er im Jugendalter mit dem Tagebuchschreiben begonnen hatte, verwendet er seine eigenen Aufzeichnungen als Quellen, um sich an Geschehnisse und Daten zu erinnern. Der erste Teil der Autobiographien endet kurz nach der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik, als de Bruyn 23 Jahre alt war.

Nicht nur die Sachen innerhalb des eigenen Lebenskreises, sondern auch die damalige Politik und die Veränderungen in der Umgebung spielen eine große Rolle in *Zwischenbilanz*. Sie werden jedoch mit den Augen von Günter de Bruyn gesehen und durch die Wirkung beschrieben, die sie auf ihn hatten. Zum Beispiel die obligatorische Mitgliedschaft in der Hitlerjugend oder die Teilnahme an der Kinderlandverschickung als Folge des Kriegsbeginns und das Erlebnis der Luftangriffe erfährt der Leser durch deren Wirkung auf sein Leben. Die übrigen Figuren, die Lehrer während der Schulzeit, Kindheitsfreunde und Offiziere samt Armeekameraden, bekommen auch viel Platz in

Zwischenbilanz. Diese Personen werden manchmal äußerlich sehr genau beschrieben, und die Gespräche mit ihnen werden oft detailliert wiedergegeben. Von einigen Menschen erfährt der Leser nur den ersten Buchstaben des Vornamens, etwa von dem Kindheitsfreund H., und von einigen anderen entweder nur den Vor- oder den Nachnamen. Der ganze Name der Menschen wird jedoch fast ausnahmslos nie erwähnt.

Typisch für den Stil der Autobiographie ist, dass die Geschichte bruchstückweise erzählt wird. Die Handlung wird durch einzelne Ereignisse oder Erinnerungen weitergeführt, die nicht immer chronologisch, sondern eher thematisch geordnet sind.

Die Autobiographie hat – zumindest überwiegend – positive Rezensionen von vielen Literaturkritikern erhalten. Marcel Reich-Ranicki schreibt: „Die Nähe und die Distanz, der scharfe, gewissenhafte Blick des Beobachters und die Besonnenheit, ja Entrücktheit des Chronisten ergeben zusammen einen hohen Reiz [...]“².

Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin beschreibt die Schrecken des Zweiten Weltkrieges, die fast die ganze Jugend Günter de Bruyns beherrschten, aber auch das normale Jugendleben mit den Freuden der ersten Liebe und mit Kinobesuchen samt den Enttäuschungen der einseitig gebliebenen Liebe und dem Ärger mit Freunden. Die Bilanz zwischen den zwei Aspekten seines Lebens schafft eine zwiespältige Stimmung, die auch in seinem damaligen Leben deutlich zu sehen ist.

Der zweite Teil der Autobiographie von Günter de Bruyns heißt *Vierzig Jahre. Ein Lebensbericht*. Dieses Werk wurde vier Jahre nach dem ersten Teil, *Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin*, im Jahre 1996 zum ersten Mal veröffentlicht. Die Erzählung beginnt im Jahre 1949, als die Deutsche Demokratische Republik gegründet wurde. Günter de Bruyn hat den Zweiten Weltkrieg und die Karriere als Neulehrer hinter sich und sucht seinen Weg im Leben, den er später als Schriftsteller fand. *Vierzig Jahre* endet, wie der Name schon andeutet, vierzig Jahre später am Tag unmittelbar nach dem Mauerfall im November 1989, als de Bruyn endlich wieder in den westlichen Teil Berlins gelangen konnte.

² Text auf dem Buchdeckel von Bruyn, Günter de (1992): *Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin*. Frankfurt a.M. 10. Auflage

5 Analyse

5.1 Einleitung zur Analyse

Nach den vielen fiktionalen Werken, die Günter de Bruyn geschrieben hat, wollte er etwas Neues versuchen. Er versuchte nun, über sein eigenes Leben wahrhaftig und „ohne Verhüllung durch Fiktion“ (Zwischenbilanz, 7) zu schreiben. In einem Erzählerkommentar ganz zu Anfang des Buches beschreibt er seinen Versuch als „Training im Ich-Sagen“ (ebd.) und sich selbst als „berufsmäßige[n] Lügner, [der] die Wahrheit zu sagen“ (ebd.) versucht. „Er verspricht, was er sagt, ehrlich zu sagen; alles zu sagen, verspricht er nicht“ (ebd.). Mit diesem Satz gibt Günter de Bruyn dem Leser eine dem autobiographischen Pakt von Lejeune gemäße Versicherung, dass er in der Autobiographie die Wahrheit über sein eigenes Leben berichten wird.

Die Autobiographie de Bruyns kann jedoch – der obigen Authentizitätsbeglaubigung zum Trotz – zugleich als autobiographischer Roman klassifiziert werden, weil Wahrheit und Fiktion sich in dem Werk teilweise einander abwechseln und ergänzen. De Bruyn schreibt: „[...] und ich lernte dabei, daß man Wirklichkeit durch Erzählen nur schattenhaft wiederbelebt, wenn die Fähigkeit fehlt, sie um Möglichen, das wie Wirkliches wirkt, zu ergänzen. Tatsachenberichte einfallslos aneinandergereiht, ergeben nur blasse Geschichten; erst die Erfindung verleiht ihnen Kontur“. (ZB, 29). Auch wenn sich diese Sätze in erster Linie auf die Geschichten beziehen, die de Bruyn als Kind seinen Kameraden erzählt hat, so können sie wohl auch für seine ganze Autobiographie gelten. Es ist also stets möglich, dass de Bruyn hier und da die Tatsachen gefärbt und – trotz des autobiographischen Paktes – seinen Wahrheitsbegriff ein wenig gedehnt hat.

Die Aufteilung dieser Analyse folgt der Gliederung, die Hans Heinrich Borchardt³ dargestellt hat und die sich auf Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* bezieht. Die Geschichte des Bildungsromans beginnt mit den Jugendjahren – beziehungsweise mit den Lehrjahren –, geht mit der Selbstsuche der Wanderjahre weiter und endet mit der

³ Zitiert nach Jacobs (1972): 15. Jacobs verweist an dieser Stelle auf Borchardt, Hans Heinrich (1958): Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte, S. 177.

„irdischen Paradiesstufe“ der Meisterjahre. Obgleich nicht alle Bildungsromane diesem Schema folgen, habe ich dieses zum Ausgangspunkt für die Aufteilung dieser Arbeit genommen.

Das Kapitel *Lehrjahre* bezieht sich in dieser Arbeit auf die Stufe vor dem tatsächlichen Beginn der Entwicklung. In diesem Kapitel wird die Zeit vor dem Beginn des eigentlichen Werdegangs samt den Ausgangspunkten für das Zerbrechen der Idylle der Kindheitsjahre als Abschied von der Kindheit behandelt. Im Kapitel *Wanderjahre* geht es um die Selbstsuche und die Auseinandersetzungen mit der damaligen Gesellschaft in Bezug auf den Protagonisten. Die Nebenfiguren und das Liebesleben des Protagonisten und deren Wirkung auf den Helden bekommen ein eigenes Kapitel. Die Literatur, die als wichtigste Sache in das Leben Günter de Bruyns trat, und ihre Rolle in seinem Leben werden am Ende des Kapitels behandelt. Am Ende der Analyse werden im Kapitel *Meisterjahre* das Ende der Autobiographie und dessen Bildungsroman-Ähnlichkeit untersucht.

Weil die zentralen und typischen Elemente der Bildungsromane nach der Epoche, dem Forscher und auch nach dem jeweiligen Bildungsroman variieren, sind in dieser Arbeit die Merkmale gewählt worden, die dem Wesen und den zentralen Themen eines Bildungsromans am besten entsprechen.

5.2 Lehrjahre

Der US-amerikanische Journalist und Satiriker Ambrose Gewinnett Bierce hat die Kindheit mit den folgenden Worten beschrieben: „Die Kindheit ist der Abschnitt des Lebens zwischen dem Schwachsinn des Säuglings und der Torheit der Jugend, nur zwei Schritte entfernt von der Sünde des Erwachsenenlebens und drei von der Reumütigkeit des Alters“.⁴ Die Kindheit ist die Zeit, in der das Kind noch unschuldig und unwissend von der Bosheit der Welt ist. Ein Jugendlicher nimmt dagegen schon seinen ersten Eintritt in die Welt der Erwachsenen und findet die Verlockungen außerhalb des Zuhauses heraus. Die Zeit der Kindheit gerät allmählich in Vergessenheit, bis man als

⁴ Sasse (2009): 50.

Erwachsener sich danach wieder zu sehnen beginnt.

Die Anfangssituation der Bildungsromane variiert meistens zwischen der Zeit der Kindheit, in der der Protagonist noch ein geschütztes und ruhiges Leben zusammen mit seiner Familie führt, und der Anfangsstufe der Entwicklung, die auch etwas später beginnen kann. Weil ein Bildungsroman von dem Leben und den Jugendjahren einer Figur handelt, erscheint es sinnvoll, die Geschichte mit den Kindheitsjahren zu beginnen. Diese Zeit dient als Ausgangspunkt für die Entwicklung und das Erwachsenwerden des Protagonisten. Der Lebenskreis des Helden ist oft noch recht beschränkt und besteht meistens nur aus der Kernfamilie und einigen Freunden. Rosenkranz (1827: 100–101) legt dar, dass der Charakter des Helden vor dem Beginn der Entwicklung einseitig und begrenzt wirke. Der Protagonist habe noch nicht die Möglichkeiten gehabt, die umliegende Welt kennenzulernen, um dadurch auf den Weg der Entwicklung fortzuschreiten. Die Bildung beginne oft erst durch einen Stoß von außen, durch den ihm die Verlockungen und die Dekadenz der Welt bekannt werden.

5.2.1 Kindheit. Die Anfangssituation

Viele berühmte Bildungsromane beginnen entweder mit der Kindheit oder mit der Geschichte der Familie des Protagonisten. Gottfried Keller beginnt die berühmte Entwicklungsgeschichte im *Grünen Heinrich* mit der Erzählung, wie sich die Eltern von Heinrich getroffen haben, und erst dann schildert er detailliert die Kindheit des Protagonisten. In *Demian* von Herman Hesse dienen die Kindheit und das Elternhaus als die „Welt des Lichtes“, mit der der Protagonist die Welt außerhalb des Elternhauses vergleicht, womit seine seelische Entwicklung allmählich einsetzt. In *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von Johann Wolfgang von Goethe und im *Zauberberg* von Thomas Mann beginnen die Geschichten dagegen erst später, und die Kindheitsjahre werden nur aus der Erinnerung in Form einer Rückschau beschrieben.

Sowohl Bildungsromane als auch Autobiographien erzählen eine Lebensgeschichte, gleich ob es um eine fiktive oder eine authentische Person geht. Gerade weil beide Gattungen einander thematisch ähneln, sind auch strukturelle Ähnlichkeiten auszumachen. Laut Ragetti (1983: 9) ist die Kindheit der Erlebniszeitraum, dem durch

Jahrhunderte hindurch eine große Bedeutung beim Verfassen von Autobiographien beigemessen worden ist. Ragetti legt dar, dass der Autor einer Autobiographie seine Erinnerungen so wahrhaftig wie möglich darzustellen und gleichzeitig neben prototypischen Kindheitserinnerungen und -erlebnissen die Entwicklungsstufe zu beschreiben versucht. Die geschilderten Erinnerungen lassen sich im Lichte der Kommentare des Autors betrachten.

Der Anfang des ersten Teils der Autobiographie von Günter de Bruyn, *Zwischenbilanz*, beginnt, den Bildungsroman nachbildend, ebenfalls mit der Kindheit des Protagonisten. Oder genau genommen mit der Geschichte der Familie de Bruyn und der seiner Eltern. Der nach der Trauung nach Russland gegangene, später im Ersten Weltkrieg gewesene und früh verstorbene Vater, die fast Alleinerziehende und erst als Näherin und später dann als Hausfrau tätige Mutter sowie drei ältere Geschwister bildeten die Welt Günter de Bruyns. Das Leben im Elternhaus war arm, aber glücklich. Die Enge des Zuhauses, welche von der großen Familie mit vier Kindern bedingt war, hat er als Kind nie wahrgenommen, sondern eher für einen Gemütlichkeitsfaktor gehalten: „Die Sicherheit, der ich das Glück meiner frühen Kindheit verdanke, basierte neben der Liebe der Eltern zu uns und zueinander auch auf einem Familien-Katholizismus [...]“ (ZB, 36). Der Gehorsam gegenüber den Eltern und der feste katholische Glaube beherrschten seinen Alltag seine ganze Kindheit hindurch. Diese Teilfaktoren haben ihm die Möglichkeit gegeben, in einem sicheren, liebevollen Milieu aufzuwachsen.

Die Welt außerhalb des Zuhauses lernte de Bruyn erst nur durch seine Eltern und seine älteren Geschwister kennen. Die hinterste Ecke des Hofes war schon eine Stelle, die eine besondere Verlockung hatte und vor der er eine unbekannte Angst verspürte. „Meine ersten Erfahrungen mit der Welt außerhalb der Familie stammten von diesem Hof. Unfrieden und Ungerechtigkeit, Entwürdigung und Zerstörungslust habe ich da erlebt, Angst und getäushtes Vertrauen kennengelernt, aber die Liebe auch“. (ZB, 25). Auf dem Hof konnte er schon eine ganze Welt erleben. Alle die Gefühle, die ihm später in seinem Leben begegnen und ihn in seiner Entwicklung leiten würden, wurden ihm schon auf dem vertrauten Hof bekannt. Die Angst davor, den Hof zu verlassen, um seine Gefühle in der großen Welt zu erproben, verknüpfte er mit den Veränderungen der Umgebung, die die Ruhe seiner Kindheit zu zerstören suchten. Es wurde ihm unmöglich, Neuerungen zu akzeptieren, und die Trauer wegen des Verlusts machte ihn rebellisch.

[...] die Veränderbarkeit meiner Welt kam mir unheimlich vor. Meine ganze Kindheit über ging mir das so: Neuerungen erzeugten Unbehagen in mir, jeder Wechsel wurde als schmerzlicher Abschied empfunden, durch Änderungen wurde die Wirklichkeit, wie in Alpträumen, in furchteinflößender Weise verzerrt [...] kaum hatte man an etwas sein Herz gehängt, war es schon wieder verloren. (ZB, 26).

Die Veränderungen in der Umgebung, die gleichzeitig einen Wandel in der Welt für ihn bedeuteten, vergleicht er mit Alpträumen, die die Wirklichkeit verzerrten. Die alten Zeiten konnte er jedoch nicht wieder zurückbringen, auch wenn er sein idyllisches Leben zu bewahren suchte, das für ihn seine Kindheit bedeutete.

Nicht nur die Veränderungen in der Umgebung, sondern auch Veränderungen im Leben seiner Familie gehörten zur selben Kategorie. De Bruyn beschreibt seine Kindheit als „schöne Normalität, die jeder Mensch, der von außen kam, mir verdarb“ (ZB, 33). Das Leben seiner Familie und die „schöne Normalität“ wurden ihm geradezu heilige Begriffe, und jeder, der sich seinem Lebenskreis zu nähern versuchte, wurde als Eindringling empfunden. Wenn sich etwas veränderte, so bedeutete das, dass dies auch Veränderungen in den Menschen verursachen würde. Günter de Bruyn konnte Veränderungen nicht leiden, weil er begriff, dass das, was es vorher gegeben hatte, nie wieder zurückkehren würde. Die Veränderungen würden ihn in eine neue, ihm unbekannte Welt stoßen. Von daher kann die Sehnsucht nach den alten Zeiten als ein Leitmotiv gelten, das durch seine Autobiographie hindurch des Öfteren zu finden ist.

5.2.2 Die Idylle zerbricht. Beginn der Entwicklung

Die zwei Welten, von denen die eine die schöne, idyllische Welt des Elternhauses und die andere die dunkle, mysteriöse Welt außerhalb des Zuhauses ist, tauchen bereits im *Demian* von Herman Hesse auf. Diese zwei Welten – die Idylle und die äußere Realität – kämpfen in der Seele des Protagonisten gegeneinander. Jacobs (1972: 271) beschreibt die Situation als „Bruch zwischen idealerfüllter Seele und widerständiger Realität“. Die Konfrontation mit der Realität außerhalb des begrenzten Lebenskreises bedeute für den jungen und naiven Protagonisten den Beginn der Entwicklung.

Die idyllische Kindheit Günter de Bruyns begann durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten und deren Folgen in den dreißiger Jahren zu zerbrechen. Die harsche Realität wurde ihm bewusst, auch wenn seine Eltern die Wahrheit abzumildern versuchten und über die Abscheulichkeiten der damaligen Politik geschwiegen haben.

Die Seelenruhe meiner frühen Kindheit beruhte zum Teil auf Unwissenheit. Durch Verschweigen glaubten meine Eltern bei Hitlers Machtantritt die heile Welt des Sechsjährigen erhalten zu können. [...] doch hatte das nur zur Folge, daß Politisches tabuisiert wurde, ich meine Angst vor der Zukunft für mich zu behalten lernte [...] (ZB, 53).

Das zum Scheitern verurteilte Bestreben, die Grausamkeiten der Welt zu verheimlichen, hat nur dazu geführt, dass über Politik in der Familie nicht gesprochen wurde. Konträr zu der Welt des Lichtes wuchs die Sphäre der Realität immer mehr, die seine Eltern durch Verbote und Schweigen nicht aus der Welt schaffen konnten. Günter de Bruyn hat es auch nicht vermocht, über seine Zukunftsängste mit seinen Eltern zu sprechen, was zu seiner Entfremdung von der Familie und dem Zuhause beigetragen hat.

Jacobs (1972: 15) schreibt: „Der Bildungsroman behandelt die Entwicklung des Individuums in stetiger Auseinandersetzung mit der Welt und wird deshalb beide Pole dieses spannungsreichen Prozesses sichtbar machen müssen“. Innerhalb dieser Pole befinden sich die Faktoren, die auf die Entwicklung des Protagonisten eingewirkt haben. Sie bekommen eine genauso wichtige Stelle in den Bildungsromanen wie die seelische Entwicklung selbst. Die Faktoren können zum Beispiel andere Menschen, oft auch außerhalb des Lebenskreises des Protagonisten stehende Personen, oder äußere Ereignisse sein, die einen großen Einfluss auf den Protagonisten haben und durch die dieser seine erste Schritte in die Welt der Erwachsenen nehmen kann.

Für Günter de Bruyn gab es einige Ereignisse, die er später in seiner Autobiographie eindeutig als das Ende seiner Kindheit bezeichnet hat. Diese Erinnerungen stammen aus verschiedenen Teilgebieten und beschreiben die unterschiedlichen Seiten im Leben eines Menschen.

Als 15-Jähriger wurde ihm die Brutalität der Politik der nationalsozialistischen Partei bewusst: „[...] erst auf dem Rückweg bemerkte ich die ärmlich gekleideten Passanten, die gelbe Sterne auf Jacken und Mänteln trugen, und einen bleichen Jungen meines

Alters, der an einem Parterrefenster stand. Auch er trug den Stern [...] als ich den Hackeschen Markt wieder erreichte und mich in der Elektrischen meinem Schmerz widmen konnte, der im Tagebuch von 1941 Abschied von der Kindheit hieß“ (ZB, 87). Günter de Bruyn verbindet das Ende der Kindheit jetzt rückblickend mit der Begegnung mit den Juden. Es bleibt etwas unklar, ob das Ende der unschuldigen Kindheit außer mit der Begegnung mit den Juden auch mit dem Ende der kurz vorher gescheiterten ersten Liebe zu tun gehabt hat. Auf jeden Fall bedeuteten beide Ereignisse das Ende der kindlichen Unschuld und Naivität. Die Unmöglichkeit, mit Reni, seiner ersten Liebe, zusammen zu sein, wurde ihm klar und hat in ihm den hoffnungsvollen Traum zunichte gemacht, den er von Kindheit an gehegt hatte. Die Anpassung an die damalige Gesellschaft schien ihm wegen der Grausamkeiten in derselben auch unmöglich geworden zu sein. Im Vergleich zur Idylle der Kindheit war die Realität das absolute Gegenteil. Der Krieg, die Politik und die damit verbundenen Zwänge muteten ihm unheimlich an und waren mit dem unschuldigen Dasein eines Kindes unvereinbar.

Dass die Idylle der Kindheit stark mit dem Elternhaus verbunden war, kommt sehr deutlich zum Ausdruck, als das Haus bei einem Luftangriff zerstört wurde. „Unter dem schneebedeckten Schutthügel ließ sich das Haus, in dem ich geboren und aufgewachsen war, nicht mehr erkennen. Meine Kindheit war nun wohl wirklich zu Ende. Ich war 17 Jahre und zwei Monate alt“. (ZB, 165). Sein Elternhaus zertrümmert zu sehen bedeutete ihm das Ende der Welt des Lichtes und der alten Idylle. Die Welt der Kindheit existierte nun nicht mehr. Durch diesen Schock musste er die Kindheit endgültig hinter sich lassen und die brutale Realität wahrnehmen, an die er sich jetzt durch viele Konfrontationen hindurch anpassen musste.

Der Weg von der Kindheit zum Erwachsenenendasein ist auch mit den Menschen um Günter de Bruyn herum verbunden. Im Alter von 15 Jahren erlitt er zwei große Verluste fast gleichzeitig. Er musste sowohl seine erste Liebe als auch seinen besten Freund aufgeben. Günter de Bruyn bezeichnet die Situation als „die letzte Kindheitsenttäuschung“ und als „das Ende einer Blutsbrüderschaft“ (ZB, 97).

Das Interesse an den Büchern von Karl May samt dem Indianerspiel mit dem besten Freund waren wichtige Dinge in seinem Leben gewesen. Nach der Zeit der Kinderlandverschickung fühlte er, dass alles sich verändert hatte. „Unsere Wild-West-Wildnis zwischen Park und Straßenbahnschienen hatte sich in dem Jahr meiner

Abwesenheit, wie mir schien, verkleinert; das Gesicht meines Freundes war picklig, seine Gestalt kräftig, seine Stimme brüchig geworden, und sein Stottern hatte sich etwas gelegt. Das Indianerspiel fand er unserm Alter nicht mehr entsprechend“ (ZB, 99–100). Dass das Indianerspiel der Kindheit mit dem Erwachsenwerden des Freundes unerwartet endete, bedeutete für Günter de Bruyn das Ende einer Phase in seinem Leben. Das Erwachsenwerden des besten Freundes zwang auch de Bruyn dazu, die kindlichen Spiele hinter sich zu lassen und die für das Indianerspiel wichtigen Karl-May-Bücher im Keller einzuschließen. Die Menschen, die seinen Lebenskreis der Kindheit gebildet hatten, waren nicht mehr an seiner Seite, als er erwachsen wurde. Die schwierigsten Verluste erlitt er jedoch erst während des Zweiten Weltkrieges mit dem Tod seines Vaters und seiner Brüder.

Die heile, vollkommene Welt der Kindheit begann allmählich mit vielen Teilfaktoren zusammenzubrechen. Der Kontrast zwischen dem Leben im Elternhaus und dem in der umgebenden Welt fungierte als Impuls für den Beginn einer seelischen Entwicklung. Die Tatsache, die ihm mit den Verlusten und spätestens mit dem Krieg bewusst wurde, dass er in die Welt der Kindheit nicht mehr zurückkehren konnte, hatte zur Folge, dass er beginnen musste, sich einen neuen Weg zu suchen.

5.3 Wanderjahre

Die Wanderjahre im Leben eines Jugendlichen bedeuten auf der einen Seite Unabhängigkeit und Freiheit, auf der anderen Seite aber auch Selbstsuche und Krisen. Ein Jugendlicher kann nicht seine ganze Jugendzeit ohne Schwierigkeiten durchlaufen, aber gleichzeitig kann er viele Erfolge haben und es lernen, Verantwortung zu übernehmen.

Der Reifungsprozess des Protagonisten ist sowohl für den Bildungsroman als auch für die Autobiographie wichtig. Stahl (1934: 123–124) legt dar, dass in einem Bildungsroman der Protagonist nicht von Anfang an eine fertige Figur sei, deren Geschichte nur durch ihre Abenteuer erzählt werde, sondern es sei eine Figur, die Einflüsse auf die Ereignisse nimmt und diese für ihre seelische Entwicklung ausnutzt. Der Werdegang untergliedere sich in verschiedene Teile, die meistens von der Kindheit

bis zum Erwachsenenalter dauern.

Günter de Bruyn beschreibt seine Jugend auf die folgende Weise:

Meine Jugend war wie ein chronisches Fieber, das das Bewußtsein trübt. Angst und Neugier, Vorfreude und Enttäuschung erzeugten eine nie abreißende Spannung und die täglich neu hinzukommenden Erkenntnisse eine Art Rausch. Da ich mich selbst erst entdecken mußte, wurde alles, was mit mir und um mich geschah, nur in Bezug auf mich selbst registriert. [...] Die ganze Kriegszeit, das heißt die ganze Jugend hindurch war mein Aufnahmevermögen von Angst vernebelt und von den Folgen der Pubertät verwirrt. Aus dem Schutz der Familie entlassen, wurde überall Anpassung gefordert, die ich nur äußerlich leisten konnte; innerlich blieb ich der Fremde, der in ständiger Angst vor Entlarvung lebt. (ZB, 134)

Die Beschreibung de Bruyns bringt deutlich hervor, wie er seine Jugend jetzt sieht. Der Umstand, dass alles zu schnell passierte, und die neuen Erfahrungen im Leben machten seine Jugendzeit fieberähnlich. Die Kriegszeit, die seine ganze Jugendzeit geprägt hatte und ihn aus dem Schutz seiner Familie herausgeholt hatte, forderte Anpassung, zu der er wegen seines jungen Alters noch nicht so recht fähig war. Die Mischung von rauschhafter Pubertät und den Anforderungen der Gesellschaft haben seine Jugendzeit in zwei Pole geteilt: Der erste Pol war die innere Welt des Jugendlichen, die um die Freuden und Schmerzen der normalen seelischen Bildung kreiste. Die andere Welt dagegen war die harsche Realität, in die er zu früh treten musste und in der die größten Auseinandersetzungen in seinem Leben auf ihn warteten.

5.3.1 Selbstsuche

Die Freiheit, alles tun zu können, was man will, ist ein Gefühl, das viele Jugendliche empfinden. Die Suche nach dem eigenen Ich kann in verschiedenen Bereichen des Lebens in Erscheinung treten. Für einige bedeutet es, dass man der Welt den Rücken kehrt und sein Leben dem Vagabundieren oder der Isolation widmet. Einige finden ihre Ich-Identität im Kreis der Literatur. Faber (1976: 69–70) legt dar, dass gerade das Bedürfnis nach Freiheit, das die Jugendlichen besitzen, eine Art „Gegenkultur“ in ihnen wecken kann, die entweder mit der politischen Situation zu tun hat oder mit Experimenten verschiedener Art in Erscheinung tritt.

Die Selbstsuche ist eines der Hauptthemen von Bildungsromanen. Es markiert geradezu die Stufen der seelischen Entwicklung des Protagonisten durch die Versuche, eine persönliche Identität zu finden. Die Themen der Selbstsuche und der Versuche, eine eigene Identität zu finden, gehören auch zu den leitenden Themen von *Zwischenbilanz*. Für Günter de Bruyn hat sowohl die Natur als auch die Literatur immer eine große Rolle gespielt in seinen Versuchen, seinen Weg im Leben zu finden. Die Konfrontationen mit dem vertrauten Christentum und die religiösen Überlegungen während der Jugendzeit gehören auf die gleiche Weise zum Kreis der Verfahren der Selbstsuche, und zwar sowohl in *Zwischenbilanz* als auch schon in den ersten Bildungsromanen. Den Weg zur Selbstfindung und Selbstverwirklichung findet de Bruyn auf die gleiche Weise wie schon viele andere vor ihm im Schreiben, das ihm später auch seine Lebenskarriere bot.

Karl Morgenstern (1820: 64) legt dar, dass es bei der Behandlung von Bildungsromanen bemerkenswert sei, dass in ihnen nicht die faktischen Ereignisse das wichtigste seien, sondern vielmehr deren innere Wirkung auf den Protagonisten. Im Vergleich zu vielen anderen literarischen Gattungen, in denen die Begebenheiten die wichtigste Stelle einnehmen, erhalten Bildungsromane laut Morgenstern ihre Einzigartigkeit gerade durch ihre Fokussierung auf die innere Wirkung. Für einen Bildungsroman sei es also relevant, die innere Wirkung auf den Protagonisten sowie dessen seelische Entwicklung durch verschiedene Ereignisse und Menschen zu beschreiben. Der Protagonist brauche sowohl diese äußeren Faktoren und Impulse als auch deren Wirkung auf ihn für seine Selbstsuche und Selbstbildung.

Für den Stil Günter de Bruyns ist es typisch, solche Gefühle und Gedanken hervorzuheben, die er entweder schon damals beim Geschehen der Dinge oder beim Niederschreiben seiner Autobiographie als wichtig empfunden hat.

5.3.1.1 Freiheit und Natur

Die Natur und ein natürliches Leben als Ideale sind bereits aus vielen Romanen bekannt. Die Freiheit wird oft mit der Natur und dem Naturzustand verbunden. Für Günter de Bruyn schien die Möglichkeit zu reisen und Wanderungen in die Natur zu unternehmen ein Synonym für ein freies Leben zu sein. „Reisen war das Synonym für

unabhängiges Leben, Reisen mit Eltern also Paradoxie. Der Welt wollte ich als Einzelner gegenüberreten, als gehorsames Kind sollte mich niemand sehen“. (ZB, 88). Seine Selbstsuche musste er allein beginnen, ohne die Hilfe der Eltern. Schon als Kind schien für Günter de Bruyn die einzelne Möglichkeit, in die Welt zu gehen, darin zu bestehen, einsame Reisen zu unternehmen. Das Gefühl, dass Reisen einem Freiheit bringen kann, stammt von seinem Vater und seinen älteren Brüdern her, die während der Kindheit de Bruyns einsame Wanderungen machten und ihm das Verlangen nach einem freien Leben vermittelten.

Günter de Bruyn hatte schon von klein auf Wanderungen gemacht und das Leben in der Natur kennen gelernt. Bei seiner Heimkehr von der Front zurück nach Hause hatte er nach den Jahren des Kasernenlebens und der an der Front verbrachten Zeit endlich das Gefühl der Freiheit. „Zu der Freiheit, die mich beglückte, gehörte auch, daß ich, außer dem Soldbuch, dem Notizblock mit Bleistift und einem Taschentuch, nichts besaß“ (ZB, 251). Das Leben ohne Besitztümer erweckte in ihm ein Gefühl des Glücks und die innere Kraft, alles das zu tun können, was er wollte. Weil er nichts hatte und nichts brauchte, konnte er sich selbst ganz neu finden und sein Leben neu beginnen. Die für seine spätere Karriere und seine Selbstfindung wichtigen Utensilien, den Bleistift und den Notizblock, hatte er immer mit dabei, um nach der Abheilung der Kopfverletzung und der Aphasie wieder schreiben lernen zu können.

Seine frühen Bestrebungen, sich an ein Kollektiv anzupassen und dadurch in der Natur und bei Wanderungen mit dabei zu sein, bewogen de Bruyn dazu, an einer Wanderung der Hitlerjugend teilzunehmen, was für ihn jedoch mit einer Enttäuschung endete: „Es war keine Wanderung, sondern ein Marsch ins Manöver; nicht Vagantentum wurde gespielt, sondern Kasernenhof und Gefecht.“ (ZB, 90). Der unschuldige Wille, in die Natur zu gelangen, wurde von den herrschenden Mächten ausgenutzt, und die vorgebliche Wanderung wurde in eine militärische Aktion für Kinder umfunktioniert. In *Zwischenbilanz* markiert diese Szene eine erste Auseinandersetzung mit der damaligen Politik. Die Liebe zur Natur und die Kraft, die daraus zu schöpfen ist, konnte sie jedoch nicht unterbinden. „Wie immer, wenn ich allein war und Natur um mich hatte, wurde ich angstfrei, gutgelaunt und abenteuerlustig“ (ZB, 290).

Die heilende Wirkung der Natur und die Möglichkeit, sich dort selbst zu verwirklichen, sind schon unter anderem in Goethes Dichtungen zu sehen. Die Verbindung zwischen der Natur und der Freiheit ist tief in der deutschen Literaturgeschichte verwurzelt und tritt auch bei Günter de Bruyn in Erscheinung. Die Beziehung, die Günter de Bruyn zur Natur hat, hat er in einem Gespräch mit Helmtrud Mauser (1991: 102) mit den Wörtern beschrieben: „Ja, ich war schon als Kind naturbegeistert, in etwas sentimentaler Weise, wie viele Großstädter“. Da die Auseinandersetzungen mit der Umgebung und die Einflüsse des Lebens in der Stadt immer heftiger wurden, wurde die in der Freiheit verbrachte Zeit immer wichtiger für seine Seelenruhe.

5.3.1.2 Konfrontationen mit den alten Werten und der Religion

Zum Reifungsprozess eines jungen Menschen gehören sowohl das Anzweifeln der alten Sitten als auch die Kollision zwischen den „alten“ und den „neuen“ Werten im Leben. Zum Bereich der alten Werte gehören zum Beispiel die Werte innerhalb der Familie, die dem Protagonisten altmodisch anmutenden Lebensweisen der Gesellschaft sowie die Religion und die dazu gehörenden Bräuche der Kindheit. Der Protagonist ist bemüht, seine „neuen“ Werte selbst zu definieren und zu gestalten. Laut Gerhard (1926: 163) versucht der Protagonist, neue Normen und eine neue Ordnung in seinem Leben zu finden, und zwar ab dem Moment, wo er die alten Normen hinter sich lässt. In der Jugendzeit kommt es in vielen Bereichen des Lebens zu Neuerungen, aber die Konfrontation mit den Werten und Sitten der Kindheit spielt für die seelische Entwicklung des Protagonisten eine spezielle Rolle, weil er dadurch sein eigenes Ich zu bestimmen versuche, das unabhängig von den Lebensweisen der Kindheit sein sollte. Die Religion ist eine Kraft, die die Menschen seit Jahrtausenden geleitet hat. Die Konfrontationen mit den alten, vertrauten Werten der Kindheit beginnen oft damit, dass Zweifel an der Religion aufkommen. Diese Konfrontationen sind wichtig für den Reifungsprozess des Protagonisten, und eine Neubewertung der alten Werte ist unvermeidlich.

Ein wesentliches Merkmal der Gattung Bildungsroman ist laut Berger (1942: 2–4) das Vorkommen eines ideellen Vorbildes. Im Mittelalter herrschte die Tendenz, den Menschen zu einem Abbild des christlichen Gottes zu machen. Die katholische Kirche

betrieb die Bildung des Volkes mit Hilfe der Bibel, und zusammen mit dem Herrscher hatte die Kirche die Übermacht auch über die staatlichen Angelegenheiten. Die neueren Bildungsromane, bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts, basieren auf der humanitäts-philosophischen Bildungsidee des 18. Jahrhunderts. Der Mensch, der zusammen mit seiner Umwelt ein harmonisches Leben führt und sich eine individuelle Persönlichkeit geschaffen hat, wurde zum neuen Vorbild der Bildungsromane. Überlegungen über die Religion spielen besonderes in solchen Bildungsromanen eine große Rolle, die während der Krisen und Wendepunkte der Weltgeschichte entstanden sind. Die persönliche Krise des Autors sowie der Prozess der Selbstsuche können auch durch das Schreiben eines Romans abgeagiert werden und im Werk seine Spuren lassen. Die Schwerpunkte der Bildungsromane haben sich im Laufe der Zeit verändert. Die Veränderungen beziehen sich sowohl auf die erzieherischen Seiten der Entwicklung des Protagonisten als auch auf seine Gedanken und Absichten. In der Zeit der Rationalismus ging es nicht mehr darum, den Menschen zu einem Abbild Gottes zu machen, sondern der Schwerpunkt der Entwicklung lag auf der Ausbildung, der Entfaltung und der Intellektualität des Menschen. Die jeweiligen Tendenzen haben ihre Wirkung auf die Zeitgenossen und dadurch auch auf die Bildungsromane gehabt.

Obgleich Auseinandersetzung mit den alten Werten eines der typischen Elemente eines Bildungsromans darstellt, werden sie in *Zwischenbilanz* nur im Fall der Religion beschrieben. Der Grund dafür mag schon aus der Kindheit Günter de Bruyns stammen, denn in seinem Elternhaus war es nicht üblich, die anderen mit seinen persönlichen Konflikten zu belästigen, etwa mit Schwierigkeiten in der Schule:

Warum ich Eltern und Geschwistern nichts davon erzählte, mache ich mir erst heute klar. Nicht Angst vor Strafe oder Schelte war es, sondern die Beachtung eines ungeschriebenen und unausgesprochenen Gesetzes, das da hätte lauten können: Du sollst immer würdig und gelassen bleiben, auf daß Mutter, Vater, Schwester, Bruder keinen Grund zur Sorge um dich habe und dich achten könne. Anders gesagt: Ich hatte nicht gelernt, über die Brutalität der Welt, die als selbstverständlich galt, zu klagen, da niemand in der Familie, aus Angst, den anderen damit zu belasten, das tat. (ZB, 69-70).

Die Erziehung, die er zu Hause genossen hat, hinderte ihn daran, sich offen gegen die alten Werte zu wenden.

Da die Religion in den Kindheitsjahren Günter de Bruyns eine bedeutende Rolle gespielt hat, war die spätere Konfrontation zwischen der Religion und der damaligen Politik auffallend. Im Vergleich zu vielen Bildungsromanen ist die Situation bei Günter de Bruyn teilweise eine konträre, da er seinen Glauben vor den vorherrschenden Meinungen verteidigen musste. Während des Krieges hat die Situation jedoch dazu geführt, dass Günter de Bruyn das führende Licht seiner Kindheit verloren und an ihm zu zweifeln begonnen hat.

Ich hatte, um meine Entfremdung von der Kirche zu begründen, in jugendlicher Vereinfachung von deren Versagen während der Nazijahre gesprochen, worauf er, mit politische Beeinflußbarkeit unterstellend, Maria und den Kommunismus zusammengebracht hatte, als vermutete Leitsterne für meine Person nämlich, als Wegweiser ins Dunkel oder ins Licht. (ZB, 357–358).

Die in den Kasernen und an der Front verbrachte Zeit hatte Günter de Bruyns Vertrauen in seinen Glauben erschüttert. Die Entfremdung von den seit der Kindheit vertrauten Werten war besonders groß während der Kriegszeit, in der er die Wanderjahre seiner Jugend erlebte. Befreit von den Werten der Kindheit versuchte er, seinen eigenen Weg und das führende Licht zum Beispiel mit Hilfe der Literatur zu finden und dadurch auch zu neuen Gedanken zu kommen.

Erst nach dem Krieg und den Unruhen der Jugendzeit konnte de Bruyn seinen Weg wieder finden und in einen Kontakt mit der Religion sowie mit dem Teil von sich selbst kommen, den er zusammen mit dem Verlust des Glaubens verloren hatte. Als führende Figur diente ein Pfarrer.

Nach jahrelangem Lager- und Kasernenleben, wo mein Gefühl mit Angst und Ekel, mein Verstand mit Überlebensstrategie beschäftigt war und Uniformität in Kleidung, Tagesablauf und Gebaren nivellieren gewirkt hatte, führte diese Beichte, die nur mir als Individuum galt, mich zu mir selbst zurück. Die fieberähnliche Bewußtseinsstörung, die seit dem zwölften Lebensjahr durch Zwänge er Gemeinschaft und Todesfurcht entstanden war, verging. Es war wie ein Erwachen, ein Erwachsenwerden. Der unsympathische Beichtvater mit seiner plumpen Propaganda und seinen Routinefragen hatte mir, kraft seines Amtes, ein Fenster zu meinem Innern aufgestoßen, das ein Blick zurück erlaubte, einen Blick in Liebe, nicht in Zorn. (ZB, 358).

Nach den Jahren der chaotischen Selbstsuche konnte de Bruyn die schönen und liebevollen Erinnerungen der Kindheitsjahre wiederfinden. Die Anpassung der Religion an seine damalige geistige Situation war erst dann möglich, als die Erpressung des Staates und der politischen Situation samt der Verwirrung der Pubertät vorbei waren.

Die Entfremdung von der Religion während der Kriegszeit und die Schwierigkeiten, sie wiederzufinden, brachen an der Front zusammen. „An einem Regentag fand ich die Wriezener Marienkirche offen und saß lange allein unter den spätgotischen Sterngewölben, während ein Orgelspieler wieder und wieder Jesu meine Freude übte – was in mir einen Tränensturm löste und den Traum, mich selbständig zu mache, zum Entschluß werden ließ“ (ZB, 209). Für die Entscheidung, aus der Armee zu fliehen (was er jedoch nie in die Tat umsetzte), bekam er Kraft von dem Orgelspiel in der Kirche. Die religiösen Überlegungen und die Konfrontationen mit der Religion machten seinen Glauben am Ende fester und gaben ihm die Kraft, mit den Schwierigkeiten auch später in der Gesellschaft fertig zu werden. Die Freiheitsbewegung der evangelischen Kirche in der DDR, in der er sich später in seinem Leben engagierte, hat von den früheren Auseinandersetzungen und dem Wunsch, mit der Religion Freiheit zu vermitteln, Kraft bekommen (vgl. Günter de Bruyn in Gespräch mit Regina General).

5.3.1.3 Interesse an Literatur

Da die geistige Entwicklung des Protagonisten allein nicht ausreicht, einen Roman zu einem Bildungsroman zu machen, ist laut Jacobs (1972: 12–13) eine breite und weite Weltanschauung des Protagonisten genauso wichtig wie die Bildung. Nur nach der Gewinnung eines weiten Weltbildes sei es für den Protagonisten möglich, sein Ziel im Leben zu bestimmen und zu erreichen.

Diese breite Weltanschauung hat Günter de Bruyn nicht nur durch die Schule zu erwerben versucht, sondern vielmehr durch sein Interesse an der Literatur, und deswegen scheint das Interesse an der Literatur und das durch sie erworbene Wissen für de Bruyn wichtiger als die schulische Ausbildung gewesen zu sein. Seine Liebe zur Literatur, die dem Leser schon durch seine Karriere als Schriftsteller bekannt ist, hat de Bruyn nicht nur in seinen Autobiographien, sondern auch in seinen anderen

autobiographischen Werken und in mehreren Interviews beschrieben. Das Interesse an der Literatur ist ein Hauptmotiv, das sich durch die Werke Günter de Bruyns und durch sein ganzes Leben zieht.

Die erste wichtige Lektüre und die neue Welt, die er in den Büchern von Karl May gefunden hatte, wurden als eine Möglichkeit genommen, aus der Welt zu fliehen. De Bruyn beschreibt in seinem Kurzessay *Wie ich zur Literatur kam* die Anfänge seines Literaturinteresses und die Wirkung, die sie schon als Kind auf ihn hatte. „[...] und trotzdem gelingt es mir nicht, den Vorgang zu rekonstruieren, der mir damals den Gegenentwurf zu der Welt schuf, die mich umgab, den Entwurf einer Welt der Freiheit, die aber immer überschattet war von der Melancholie des Wissens um ihre Unwirklichkeit“ (de Bruyn, 1979: 310).

Die kritische Einstellung und den Wert der Sekundärliteratur hat de Bruyn schließlich durch Karl May gefunden. Als ihm klar wurde, dass die Bücher von May nicht auf dessen eigenen Erlebnissen basierten, sondern nur erfundene Geschichten waren, hat de Bruyn zuerst seinen Held zu verteidigen versucht. „Die Mehrzahl meiner Karl-May-Jahre waren solche mühsamer Abwehr der Kritik an ihm, aus der langsam kritische Abkehr wurde. Als ich auf dem Höhepunkt der Verehrung erfuhr, daß sein Selbsterlebtes in Wahrheit Erlogenes war, entsetzte mich das, sofort aber pries ich die Stärke seiner Phantasie“ (ZB, 96). Aber das Idol war ins Wanken geraten, und sein Sturz war auf die Dauer unausweichlich. Der Fall Karl Mays hat auf die Entwicklung seiner Fähigkeit eingewirkt, skeptisch zu sein und Kritik auszuüben. Später konnte sich de Bruyn wieder den Büchern Karl Mays zuwenden, aber nun in einer anderen Weise: „Ein Idol war gestürzt; seine Trümmer blieben als Mahnmale erhalten – und begannen erst Jahrzehnte später wieder mich zu interessieren, nicht als Reminiszenz einer Jugendbegeisterung, sondern als literatursoziologisches Phänomen.“ (ZB, 97).

Die Liebe zur Literatur hatte er teilweise von seinem Vater geerbt, dessen Traum es gewesen war, Schriftsteller zu werden, und von einigen Kindheitsfreunden. Der Freund H. war eine der wichtigsten Personen in diesem Teil der Entwicklung. „Da meine Bildung und meine Geduld nicht reichten, um H. in dieser Lektüre zu folgen, lernte ich den Philosophen nur durch speziell für mich ausgewählte Zitate kennen, die das Christentum, das Verhältnis zur Geschichte und selbstverständlich die Frauen betrafen [...]“ (ZB, 157). Günter de Bruyn beschreibt in seiner Autobiographie eine eigene

Lektüreliste, die die Titel enthielt, die er lesen wollte, um imstande zu sein, über alles mit seinem Freund zu diskutieren. Da die schulische Ausbildung nicht ausreichend Lektüre für ihn bot, musste er die Lösung außerhalb der Schule finden.

Die Literatur bot Günter de Bruyn einen Weg, seine Persönlichkeit in Büchern wiederzufinden und die Möglichkeiten des Lebens dadurch einschätzen zu können: „Das Glück aber, in Literatur eigne Umwelt, eigne Innenwelt, sich selbst also wiederzufinden, begegnete mir zum ersten Mal in einem Stück Prosa, das im Schullesebuch meiner Schwester stand“. (ZB, 93–94). Sich der Literatur zu widmen wurde die wichtigste Sache für die Kindheit und die geistige Bildung Günter de Bruyns. Nicht nur die Freude beim Lesen, sondern auch die neuen Denkweisen und Ideen, die er aus der Literatur schöpfte, wurden wichtig für ihn. Dank der Literatur wurde ihm schon früh klar, dass er durch das Lesen die Welt außerhalb seines Zuhauses kennen lernen konnte und dass die damalige Lebensweise der Gesellschaft nicht unbedingt die einzig richtige zu sein brauchte. Beim Lesen konnte er immer jemand anders sein, was für seine Flucht vor der erdrückenden Realität wichtig zu sein schien.

Die damalige Situation in der Gesellschaft und die Politik hatten für Günter de Bruyn nicht so viel zu bieten. Die Sehnsucht nach einem vielseitigen Geistesleben und die Möglichkeit, seine Fähigkeiten durch das Lesen zu entfalten, bewogen de Bruyn dazu, die Vielseitigkeit des Lebens in Büchern und in Gesprächen mit älteren Freunden zu suchen.

Ich stummer Zuhörer lernte viel bei diesen Exkursen, begriff etwas von der Relativität anscheinend stabiler Werte, von der Wandelbarkeit des Empfindens und, nicht zuletzt, von der geistigen Dürre der eigenen Zeit. Bei diesen Spaziergängen zwischen Wissowatten und Milken erwachte in mir die Sehnsucht nach einem bunten, vielgestaltigen Geistesleben, die mir nie mehr verlorenging. Sie bewahrte mich später vor der Versuchung, an neuer Dürre Genüge zu finden, und hielt meine Skepsis wach. (ZB, 189).

Der Kampf gegen die geistigen Dürre der damaligen Zeit kann als Widerspruch mit den damaligen Strömungen und Geschehnissen gesehen werden, der später in seinem Leben den Weg zu einem eigenen Ich-Bild und zu seiner seelischen Entwicklung gebahnt haben. Weil die damalige Literaturszene – wie auch später in der DDR – stark durch die Politik und Zensur geprägt war, musste Günter de Bruyn die Literatur, nach der ihm verlangte, anderswo finden, zum Beispiel im Kreise der damals verbotenen Bücher wie

Im Westen nichts Neues von Erich Maria Remarque oder *Grischa* von Arnold Zweig. Er versuchte auf viele Weisen, das monotone Geistesleben in der Schule und Gesellschaft zu vermeiden, um seinen eigenen Weg im Leben finden zu können.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und des Dritten Reichs wuchs das Literaturangebot in Deutschland rasch. Solche Bücher, die früher verboten waren, waren jetzt allen zugänglich, und auch Günter de Bruyn hatte die Möglichkeit, sie kennen zu lernen:

Aus Ost und West wurde Weltliteratur angeboten. Die unter Hitler verbotene Moderne war zu erschließen. Zeitungen und Zeitschriften waren voll von Entdeckungen, vor allem auch aus der Literatur des Exils. Das Feuilleton der *Neuen Zeitung* war uns jahrelang aktueller Ratgeber, aber auch *Lancelot*, *der Bote aus Frankreich*, der *Aufbau* aus Ost-Berlin und die vielen Umschauen, Revuen und Rundschauen zeigten uns Dilettanten, was wir alles nicht wußten und wie vielfältig das geistige Leben war. (ZB, 346–347).

Das Interesse an der Literatur wuchs parallel zu der Fülle der nun zugänglich gewordenen Literatur. Das vielgestaltige und bunte Geistesleben, wovon de Bruyn immer geträumt hatte, war jetzt zu erreichen. De Bruyn nutzte die Möglichkeit aus, seinen Heißhunger auf Literatur zu stillen und alles auf einmal zu erreichen, bevor es zu spät wäre. Nach der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik war diese Zeit nämlich schon bald wieder vorbei.

Für Günter de Bruyn waren die Bücher auf mehrere Weise für das Lernen wichtig. Solche Erfahrungen, die er (noch) nicht hatte, versuchte er, durch Bücher zu gewinnen, aber da sie dem realen Leben nicht entsprachen, endete vieles in Enttäuschung:

Denn natürlich verbrachte ich mehr Zeit mit den Büchern als mit den Mädchen, aber unehrlich wäre diese Plazierung schon deshalb gewesen, weil ich in der Lektüre immer das Leben suchte und darunter ein von Liebe erfülltes verstand. Nicht Lebensersatz, sondern Lebenserkenntnis sollten die Bücher mir liefern, aber da ich literarische Überholung und Verklärung nicht als solche erkennen konnte, maß ich das reale Leben an ihnen und wurde natürlich enttäuscht. (ZB, 310).

De Bruyn betont, dass er die Bücher nicht als „Lebensersatz“, sondern als „Lebenserkenntnis“ gelesen hat. Die Hoffnung, ein Leben zu bekommen, wie er es aus den Büchern kannte, war groß. Die Unmöglichkeit, die Geschichten der Bücher in das

reale Leben zu versetzen, bedeutete einen Schock für sein damaliges Ich, den er durch den Beginn des Niederschreibens seiner eigenen Erfahrungen überwinden konnte.

5.3.1.4 Schreiben als Leben, das Finden einer Karriere

Das Finden eines eigenen Lebensweges und das Bedürfnis, diesem zu folgen, gehören unvermeidbar zum Werdegang des Protagonisten eines Bildungsromans. Die Befreiung durch die Kunst ist ein wichtiges Merkmal, dem man in vielen Bildungsromanen aus verschiedenen Zeitepochen begegnet: In Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*n spielt das Theater eine große Rolle, und in Kellers *Der Grüne Heinrich* ebenso wie in Hesses *Demian* ist es das Malen.

Für Günter de Bruyn ist das Schreiben diejenige Form der Kunst gewesen, die ihn seelisch befreit hat. Für die spätere Karriere als Schriftsteller sind das frühe Interesse an der Literatur und der Wille, einmal auch selbst schreiben zu können, wichtig gewesen. Das fast tägliche Tagebuchschreiben hat ihn dazu bewogen, später auch noch andere Arten von Texten zu schreiben: „Auch entstand in den Tagen, in denen sich mir der schriftliche Ausdruck versagte, zuerst der Gedanke, der Sinnlosigkeit meiner Kriegserfahrungen durch Aufschreiben Sinn zu geben“ (ZB, 237). Wegen der Kopfverletzung und der daraus resultierenden Aphasie erhielt er den ersten Anstoß, mit dem Schreiben seinen Weg im Leben zu finden. Als er dann wieder das Schreiben erlernt hatte, wollte er einen Roman über seine Erfahrungen im Krieg veröffentlichen, so dass er auf diese Weise sowohl einen Namen in den Literaturkreisen bekommen als auch seine Erlebnisse im Krieg bewältigen konnte. „Da die Lehrer es sich bald abgewöhnt hatten, mit meiner Unterrichtsbeteiligung zu rechnen, saß ich als stummer Gast in der ersten Bankreihe, schrieb an meinem ersten Roman, mit dem ich meiner Kriegserlebnisse Herr zu werden versuchte [...]“ (ZB, 310). Seinen ersten Roman, der seine Kriegserlebnisse schildert und den man auch schon als eine Art Bildungsroman bezeichnen könnte, hat Günter de Bruyn direkt nach dem Krieg zu schreiben begonnen.

Nachdem Günter de Bruyn ernsthaft mit dem Schreiben begonnen hatte, schien für ihn sein Leben in zwei Teile aufgeteilt zu werden. Die Ehe mit seiner Frau aus demselben Dorf, in dem er als Neulehrer arbeitete, und die Arbeit schienen die Gegenpole für das

literarische Leben zu bilden.

Die Leichtfertigkeit meiner kindlichen Eheschließung hatte auch etwas mit der Zerteilung meines Daseins zu tun. Da gab es das dörfliche und damit berufliche Leben, das mir als vorläufig erschien und mir wenig nur abverlangte, und daneben das Lese- und Schreibleben, das aber nicht als separates auf Dauer, sondern als Vorstufe und Übergang zu einem ganzen, erfüllten Leben gedacht war. (ZB, 344).

Dass das Schreiben und Lesen ihm wichtiger erschienen als das Eheleben und die berufliche Tätigkeit, deutet schon an, dass der Umgang mit Büchern auch in Zukunft die wichtigste Sache sein wird. Seine spätere Karriere in der Bibliothek und danach als freier Schriftsteller konnte er nur dadurch verwirklichen.

5.3.2 Konfrontationen

Mayer (1992: 19) legt dar, dass der Widerspruch zwischen sich und der Welt bei der Selbstsuche und der Suche nach einer persönlichen Identität in einem Bildungsroman eine Notwendigkeit ist. Die Schwierigkeit, sich an die Gesellschaft anzupassen, und die Konfrontationen mit der umgebenden Welt können als eines der Grundthemen von Bildungsromanen bezeichnet werden. Genauer gesagt geht es laut Jacobs (1972: 271) im Bildungsroman um die „Auseinandersetzung einer zentralen Figur mit verschiedenen Bereichen“. Diese Bereiche sind zum Beispiel die Gesellschaft, andere Menschen und die Religion.

Die Auseinandersetzungen der Jugendzeit sowie die möglicherweise erfahrene ungerechte Behandlung werden in Autobiographien häufig ausführlicher behandelt als in Bildungsromanen. In beiden Gattungen wird das Verhalten des Protagonisten jedoch von Ungerechtigkeiten geleitet. De Bruyn hat Anfang der 1980er Jahre in einem Brief an Stefan Berg seine Jugendsituation so beschrieben: „Daß es nun schon bald 40 Jahre her ist, kommt mir unglaublich vor, so frisch ist bei mir noch das Entsetzen und die Wut. [...] Auch ich hab mir immerzu gesagt: was berechtigt die dazu, das mit mir zu machen! Und nie verstanden, daß es Tausende gibt, die diese moderne Form der Sklaverei als ganz normal ansehen.“ (Berg & de Bruyn 2014: 48).

5.3.2.1 Konfrontationen und Anpassungsschwierigkeiten

Günter de Bruyn hatte schon in jungen Jahren Schwierigkeiten, sich an die umgebende Welt anzupassen als auch mit verschiedenen Menschen auszukommen. Auf dem ersten und letzten Ausflug der Hitlerjugend, an dem er teilnahm, wurden ihm sowohl seine Unfähigkeit des Lebens in einem Kollektiv, in dem die Individualität der Menschen nicht geachtet wird, als auch seine Schwierigkeiten bewusst, sich an die damalige Gesellschaft anzupassen:

Später nahm mich einer der verständigeren Führer beiseite und versuchte, mich von der Macht der Gewöhnung zu überzeugen; was ich vorgäbe, nicht zu können, könne doch jeder; jeder habe Einordnungs- und Anpassungsfähigkeiten. Aber das beeindruckte mich wenig. Ich war nicht jeder. Und unter den vielen, die sich einordnen konnten, waren nicht die, die ich suchte und brauchte. Und deshalb gehörte ich dort nicht hin. (ZB, 91).

Die Schwierigkeit und geradezu Unmöglichkeit, sich anderen Menschen anzupassen und von diesen akzeptiert zu werden, haben auch später noch ein Leitmotiv im Leben von Günter de Bruyn abgegeben. Seine Schwierigkeiten, sich an die Gesellschaft und später an die Armee anzupassen, sowie der Zwang, ständig zusammen mit vielen Menschen zu sein, ohne einen persönlichen Raum zu haben, haben es ihm schwer gemacht, die Welt zu akzeptieren.

Im Kapitel „Anpassungsversuche“ seines Buches schildert Günter de Bruyn seine Erfahrungen während der Kinderlandverschickung. Als Gedächtnisstütze verwendet er Tagebucheintragungen, die er auch dem Leser offenbart. Sätze wie „[...] er gibt sich Mühe, so zu erscheinen, wie er die anderen sieht“ (ZB, 110) und „er bemühte sich um Anpassung und verbarg deren Ursache: seine ständige Angst“ (ZB, 111) betonen die Versuche, die er unternommen hat, um sich an das Leben auf der Kinderlandverschickung anzupassen. Die Angst, anders zu sein und in den Augen anderer als „schräger Vogel“ zu erscheinen, prägte seinen Alltag und beeinflusste seine spätere seelische Entwicklung.

Die Angst, im Kinderlandverschickungslager als Außenseiter abgestempelt zu werden, hatte bei de Bruyn als Folge, dass er sogar seinen Stil der Tagebucheintragungen geändert hat: „Die Angst des Außenseiters, als solcher erkannt zu werden, war in diesem

Winterhalbjahr so stark, daß mir der Versuch, das nicht-geheime Tagebuch auf den Kollektiv-Ton zu stimmen, verständlich erscheint“ (ZB, 111). Der Wille, nicht anders zu sein, und die Angst vor anderen, stärkeren Menschen haben auf seine seelische Entwicklung eingewirkt. Dass er nicht den Mut hatte, offen anders zu sein, hat ihm vielleicht vieles erspart, jedoch seine Individualität hat darunter gelitten, weil er sich in jener Zeit nicht selbst verwirklichen konnte.

Neben dem Zwang, den die Gesellschaft ausübte, empfand Günter de Bruyn eine gewisse Art von Freiheitsberaubung und das Fehlen eines persönlichen Raums als besonders schlimm. An das Leben im Kollektiv sollte sich de Bruyn sowohl während der Kinderlandverschickung als auch später in der Armee gewöhnen. „Den Freiheitsentzug konnte ich leichter ertragen als das Immer-in-Gesellschaft-sein-Müssen; das war ein Qual, an die ich mich nie gewöhnte und die von Monat zu Monat wuchs“ (ZB, 159). Das Alleinsein wurde ihm wichtig, und die Möglichkeit, ganz für sich allein zu sein, wurde für ihn eine Art Paradies. Wegen seiner Schwierigkeiten, die herrschende Situation und die politische Ideologie zu akzeptieren, fiel es ihm noch schwerer, sich einem Kollektiv anzupassen, das die damalige Politik unterstützte.

Einsam zu sein, doch nie allein sein zu können, machte das Kasernenleben so unerträglich. Es fehlte die Tür, die man hinter sich schließen konnte, und es fehlte ein Mensch, der diesen Wunsch auch versteht. (ZB, 207).

Auch wenn Günter de Bruyn das Alleinsein vermisste, brauchte er jemanden, der ihn verstehen würde. Die Zwiespältigkeit seiner Wünsche und die Unmöglichkeit, diese zu verwirklichen, kommen auch später noch in seinem Leben vor.

5.3.2.2 Auseinandersetzung mit der Gesellschaft

Den für die Entwicklung wichtigen Konfrontationen mit der umgebenden Gesellschaft ist Günter de Bruyn schon in jungen Jahren begegnet. Die Anpassungsschwierigkeiten an die wechselnden politischen Situationen und Ideologien des Staates machten ihm das Leben schwierig. Die erste Zwangsgemeinschaft, die de Bruyn beschreibt, war die Hitlerjugend, von der er jedoch suspendiert wird.

Zwangsorganisationen und die Unmöglichkeit, an ihnen teilzunehmen, beherrschten den Alltag Günter de Bruyns. Die katholische Familie, die gegen Hitler eingestellt war, hat die Denkwelt Günter de Bruyns beeinflusst und damit zu seinen Schwierigkeiten, sich in eine Gemeinschaft zu integrieren, mit beigetragen. Die Gedanken des jungen Günter de Bruyns waren jedoch während der Kindheit noch keine politischen. „Der innere Widerstand, der sich da und dort, auch bei mir, regt, war weder politisch motiviert, noch wurde er so empfunden“ (ZB, 143). Dem Widerstand gegen die Autoritäten begegnete er schon als Kind, und zwar sowohl in der Schule als auch während der Kinderlandverschickung. Den Zwang, den schon diese Organisationen mit sich brachten, konnte er unmöglich akzeptieren.

Die Organisation, die den größten Teil von Günter de Bruyns Jugend in Beschlag genommen hat, war die Wehrmacht. Erst die Luftwaffenhelferausbildung und danach das Soldatenleben in Kasernen und letztendlich an der Front machten ihn innerlich rebellisch. Dergleichen Gefühle hat er jedoch nur selten öffentlich ausgesprochen, denn irgendeinen Widerstand gegen die Offiziere und Truppenführer konnte er nur in höchster Not im Angesicht des Zusammenbruchs der Wehrmacht am Ende des Krieges zeigen: „Vor Hunger und Müdigkeit bin ich so schwach, daß ich alle Vorsicht vergesse. In einer Vorstadtstraße löse ich mich aus der Kolonne, betrete ein Haus, taste mich durch die Dunkelheit in ein Zimmer und strecke mich, neben anderen, die dort schon liegen, auf dem Fußboden aus“ (ZB, 229).

Von der Front zu fliehen und die Zwangsorganisation der Armee zu verlassen sind die Gedanken, die Günter de Bruyns Handlungen gelenkt haben. Die Angst vor den Offizieren zwang ihn dazu, seine Gedanken und seinen Widerstand für sich zu behalten. In der Armee sowie früher und später in seinem Leben hat er oft den goldenen Mittelweg zu finden versucht, bei dem er sich selbst sein könnte und gleichzeitig kritisch gegenüber der Gesellschaft ohne größere Folgen daraus zu bekommen. Seine Beziehung zur Gesellschaft und zur herrschenden Macht wurde durch sein ganzes Leben von Angstgefühl gefärbt: erst die Angst vor der Hitlerjugend und dem Nationalsozialismus und danach die Angst vor der DDR und die innerliche Kritik, die er nicht äußern konnte, zwangen ihm, ein Mittelweg in seinem Leben zu finden. Er hat nicht sich komplett von der Gesellschaft isoliert, aber gleichzeitig hat er auch nicht an der herrschenden Politik teilgenommen.

Einen Versuch, der Gesellschaft zu entkommen und sich von den herrschenden Mächten zu befreien, unternahm Günter de Bruyn sofort nach Kriegsende. „Die Kolonne bewegte sich in südwestlicher Richtung auf der Straße nach Pilsen; ich aber mußte nach Norden, nach Aussig; und da ich auch lieber allein gehen wollte, sollte der erste Beweis meiner Selbstständigkeit in der Entfernung von dieser Truppe bestehen“ (ZB, 252).

Die für Bildungsromane typische Befreiung von der Gesellschaft kann hier jedoch nicht als eine komplette angesehen werden. Die Befreiung von den herrschenden Mächten kann wegen der damaligen Situation keine totale sein. Das Ende des Krieges bedeutete nur ein kurzzeitiges Chaos, während dessen de Bruyn sich befreit fühlen konnte. „Was gewesen war, sollte nicht wiederkommen, und darunter verstand ich vor allem, daß keine Zwangsorganisation mehr mein Leben bestimmen durfte, am wenigsten Militär. [...] Ich wollte auf eigne Verantwortung leben und von jeglicher Ordnung, wenn sie schon sein mußte, in Ruhe gelassen werden“ (ZB, 307).

Eine seelische Befreiung hat er nur kurzzeitig, nach dem Kriegsende, verspürt, bevor neue Mächte der Gesellschaft auf ihn zu wirken begannen. Im Vergleich zu den gängigen Bildungsromanen ist die Wirkung der Gesellschaft auf de Bruyn größer als auf die Protagonisten konventioneller Bildungsromane. Auch wenn es möglich ist, in Bildungsromanen die Kriegszeit oder die Tendenzen der Epoche zu beschreiben, geht es in einer Autobiographie nicht um das Leben eines fiktiven Menschen, den die Gesetze der Realität nicht bindet, sondern um eine echte Person, der es unmöglich ist, sich komplett von der Welt zu isolieren.

5.3.3 Einfluss anderer Menschen

Der Einfluss von anderen Menschen auf den Protagonisten ist ein Thema, das in Bildungsromanen zum Beispiel durch verschiedene Vaterfiguren, Freunde und Liebhaber in Erscheinung tritt. Gieseke (1986: 42) erläutert, dass in der Figurenkonstellation oft eine oder mehrere Vaterfiguren erscheinen, die irgendeinen Einfluss auf die seelische Entwicklung des Protagonisten haben. Das Verhältnis zwischen dem Protagonisten und der Vaterfigur wird deutlich durch die Wirkung, die die Vaterfigur auf den Protagonisten hat. Der Protagonist ist derjenige, der die Qualität

der Beziehung bestimmt, weil in einem Bildungsroman das innere Leben und die Ereignisse der umgebenden Welt aus seinem Blickwinkel behandelt werden und weil die Vaterfigur mit ihren Gefühlen und ihrem inneren Leben oft verborgen bleibt.

Laut Mayer (1992: 20) bleiben die Charaktere der übrigen Nebenfiguren in Bildungsromanen oft beschränkt. Die Gefühle und Gedanken dieser Figuren bleiben verborgen, weil ihre Funktion nur darin besteht, als Grenzsteine der Entwicklung des Protagonisten zu dienen. Diese Figuren können auch als Gegensätze zum Protagonisten fungieren, und zwar sowohl in ihrem Charakter als auch mit ihren Verhaltensweisen. Jacobs (1972: 15) dagegen verweist auf H. H. Borchardt,⁵ der das Vorkommen von Nebenfiguren mit ihrer symbolischen Funktion erklärt: Entweder symbolisieren sie selbst irgendetwas außerhalb des Lebenskreises des Protagonisten, oder ihr Verhalten könne allegorisch interpretiert werden. Durch die Beschränktheit und die symbolische Funktion der übrigen Figuren wird die zentrale Position des Protagonisten herausgestellt, und seine innere Entwicklung wird besser verständlich. Mit dem Kontrast zwischen den Figuren wiederum wird die Einzigartigkeit des Protagonisten hervorgehoben.

Ragetti (1983: 19) betont, dass in Autobiographien die Rahmen sich auf die Handlungen und das rezeptive Verhalten des Protagonisten konzentrieren. Die Nebenfiguren und deren Verhältnis zum Protagonisten spiegeln hauptsächlich „die innere Verfassung des Ichs, auf deren Darstellung die autobiographische Rede zusteuert“ (ebd.). Durch das Auftreten von Nebenfiguren sei es möglich, für eine Autobiographie einen handlungsorientierten Rahmen zu bewahren.

5.3.3.1 Liebe und sexuelles Erwachen

Innerhalb der Kreise der Gefühle, die sowohl in Bildungsromanen als auch in Autobiographien beschrieben wird, gibt es auch die Gefühle der Liebe und die Zeit des sexuellen Erwachens, die oft in ihrer Unschuld beschrieben wird.

⁵ Jacobs, Jürgen (1972): Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. München, S. 15. Verweist auf Borchardt, Hans Heinrich (1958): Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte, S. 177

Die Liebe ist in Bildungsromanen in unterschiedlicher Weise mit der Sexualität verbunden. Beispielsweise im Bildungsroman *Oliver* des englischen Autors William Golding ist die erste Liebe stark mit dem Sexualtrieb verbunden. Gleichzeitig lernt der junge Protagonist Oliver die Gefühle der Eifersucht und des Neides kennen, die auch mit der Liebe und Sexualität verknüpft werden. Dagegen wird zum Beispiel in *Demian* von Herman Hesse die Liebe zu der unbekannten und unerreichbaren Beatrice unschuldig und asexuell beschrieben.

Ragetti (1983: 18) behauptet, dass es in Autobiographien Themen gebe, die der Autor bewusst im Hintergrund stehen lasse, auch wenn sie in Wirklichkeit eine größere Bedeutung hatten. Ein solches Thema sei die körperliche und sexuelle Entwicklung des Protagonisten. Da die menschlichen Gefühle im Allgemeinen ein zentraler Teil des Leben sind, müssen sie auch in den Autobiographien zumindest kurz erwähnt werden, auch wenn Ragetti betont, dass „die unerlässlichen Themenbereiche [...] für die Beschäftigung mit Autobiographien einen höheren heuristischen Wert als die ausgeschlossenen“ besitzen (ebd.).

Die Unschuld der Liebe ist ein zentrales Thema, das auch in *Zwischenbilanz* von Günter de Bruyn vermittelt wird. Schon als Kind ging es ihm mehr darum, die Schönheit der Frauen zu bewundern, als mit ihnen zu sprechen. Die stille Sympathie wurde nämlich oft durch das Ansprechen zerstört, das gleichzeitig das Ende der Idylle für ihn bedeutete.

Daß die sympathischen Gesichter meist weibliche waren, fiel mir erst später auf. Sie verloren übrigens oft, wenn sie zu reden begannen; die Worte brauchte ich dabei gar nicht zu hören; die Bewegung der Lippen reichte zur Illusionszerstörung schon aus. Diese Gefahr bestand nicht bei den Madonnen und Engeln. Die sah ich so gern wie den segnenden oder auferstehenden Heiland. (ZB, 38)

Die Unschuld seiner Gefühle kommt am deutlichsten vor durch seine Liebe zu den Statuen der Engel und Madonnen in der Kirche. Ein solch idealistisches Frauenbild, das sympathisch, rein und unschuldig sein sollte, konnten nur die religiösen Statuen vermitteln. Die Bewunderung der Schönheit und die idyllischen Gedanken, die er mit den Frauen verbindet, geraten nicht in Gefahr bei der Betrachtung der Statuen, mit denen er in Ruhe seine Gefühle üben konnte, ohne Gefahr zu laufen, verletzt zu werden.

In *Zwischenbilanz* spielt das Erwachen der Sexualität eine bedeutende Rolle beim jungen Protagonisten. Im Gegenteil zu William Goldings *Oliver* sind die Sexualität und die Gefühle der Liebe in *Zwischenbilanz* stark voneinander getrennt. Seine Liebe zu dem Kindheitsschwarm Reni ist genauso unschuldig wie die zu den Statuen der Engel und Madonnen in der Kirche, und noch während der Pubertät ist diese Liebe mit Bewunderung und Verehrung verbunden. Erst mit zwölf Jahren wurde die Liebe – auf gleiche Weise wie mit den Frauen in der Kirche – durch das Sprechen zerstört. „Die Banalität unserer Gespräche machte mein Verhältnis zu ihr alltäglicher, und die Gefühlsspannungen lockerten sich. Die reale Reni, die von Kleidern schwärmte und um Schulzensuren bangte, zerstörte in aller Unschuld das Traumbild, das ich von ihr hatte, und förderte so durch Annäherung den Ablösungsprozeß“ (ZB,85). Der Anfang vom Ende der Liebe kam nicht unerwartet, sondern geschah nach dem gleichen Muster wie früher. Das idyllische Bild, das sich de Bruyn in seiner Naivität konstruiert hatte, konnte nicht erfüllt werden.

In seiner Beziehung zu Reni, bei der seine Liebe ohne Widerhall blieb, war sein Wunsch groß, unauffällig zu bleiben und das Mädchen nur aus der Ferne zu beobachten. „Heute will es mir scheinen, als hätte ich damals ein Ziel nur erfunden, um den Weg sinnvoll zu machen; denn auf diesen allein wohl kam es mir an. Es ging mir ums Lieben, nicht ums Geliebtwerden. Ich hätte Reni auch sagen können: Mach dir nichts draus, es geht dich nichts an.“ (ZB, 83). Das Bedürfnis, selbst geliebt zu werden, kam ihm erst später, als sich zu dem Wunsch zu lieben der Wunsch hinzugesellte, geliebt zu werden. Die Geliebte, die in Günter de Bruyn auch noch andere Gefühle außer der Liebe erweckte, wird dem Leser nur mit der Initiale G. bekannt. Die erwachende Sexualität machte ihn scheu, und die reine Liebe, die unschuldig sein sollte, werde dadurch – so empfand er es – beschmutzt. „Doch merkt er, daß das Verlangen nach ihr ohne seinen Willen etwas an ihm verändert. Das erschreckt und beschämt ihn, denn sein Körper hat doch mit seiner Liebe zu ihr nichts zu tun. Auf keinen Fall darf sie von seinem Begehren, das er selbst nicht begreift, etwas merken“ (ZB, 139). Er verstand die Reaktionen seines Körpers nicht, weil die Liebe für ihn ein Ideal war, das er nicht durch unreine Gefühle beschmutzen wollte. Interessanterweise ist das ganze Kapitel nicht in der Ich-Form, wie fast alle anderen Kapitel, sondern in der dritten Person Singular geschrieben, als ob Günter de Bruyn noch immer den Erinnerungen ausweichen oder sie zumindest aus der Distanz betrachten wollte. Mit G. lernt de Bruyn auch die Kehrseite der Liebe kennen. Eifersucht, Neid und Taten, die letztlich zu einem gebrochenen Herzen führen, gehören

zu der Skala der Gefühle, die in *Zwischenbilanz* eine Stelle bekommen.

Die Beziehungen zu Frauen und zu den Kindheitsliebschaften von Günter de Bruyn nehmen in der Autobiographie bisweilen die Züge eines Herr-Diener-Verhältnisses an. Die Frauen erscheinen als die dominierende Partei in den Beziehungen, da Günter de Bruyn von Natur aus schüchtern gewesen ist und seine Einstellung gegenüber Mädchen und später gegenüber Frauen verehrende Züge hat. Diese Einstellung drückte den Liebesgeschichten der Jugendzeit Günter de Bruyns seinen Stempel auf. „Reni war stolz darauf, wie sie mir vierzig Jahre später erzählte, einen so treuen Verehrer zu haben, [...]. Ich aber wurde von Sehnsucht verzehrt – die ich ihrer Unregierbarkeit wegen fürchtete und verfluchte, aber auch genoß“ (ZB, 84). Die Naivität seiner Liebe konnte die Kindheitsliebe Reni ausnutzen. In der Beziehung ging es nicht darum, dass Reni ihn nicht ihn bemerkt hätte, sondern darum, dass sie seine Verehrung genießen konnte. Die Naivität Günter de Bruyns wurde von den Frauen bemerkt, und dadurch wirkt der Unterschied zwischen den Frauenfiguren und Günter de Bruyn so groß. Die Gründe für die Verehrung der Frauen hat de Bruyn später im Interview mit Karin Hirdina (1983:19) wie folgt erklärt: „In der militärischen Männerwelt, in der ich in meiner kurzen Soldatenzeit gelebt hatte, war jede Frau schon etwas Heiliges. Und davon ist wohl in Spuren immer noch etwas da: eine Art Gegenwelt gegen das Schlechte“.

Der Zwiespalt in den Gefühlen und Beziehungen Günter de Bruyns kommt in der Autobiographie auf zwei Weisen vor. An die Stelle der Unschuld der frühen Kindheit treten an der Schwelle zum Erwachsenwerden erotische Gefühle. „Ich fand grausam, was ich dachte, versuchte mir mit Zärtlichkeiten über die Erkenntnis hinweg zu helfen, daß der erste Mangel, den man an der Geliebten entdeckt, das Ende der Liebe bedeutet, aber aufhalten konnte ich den Verfall meiner Gefühle nicht. [...] und begriff erst in den nächsten Tagen und Wochen, daß die Voraussetzung für meine idealen Liebesgefühle die Abwesenheit der leibhaftigen Geliebten gewesen war“ (ZB, 312–313). Das Kindheitsideal der Liebe, das mit dem Mädchen nichts zu tun hatte und nur um das Gefühl ging, lieben zu können, konnte er in der Realität nicht erfüllen. Der Mangel, der zum Ende seiner Liebe führte, war eine Kleinigkeit, genau wie schon früher mit den Frauen in der Kirche, aber er machte ihm das Ideal zunichte.

5.3.3.2 Vaterfiguren

Der Vater oder die Vaterfiguren nehmen oft eine zentrale Stellung in der Entwicklung eines Menschen ein. Während der Kindheit ist der Vater die Autorität, der das Kind gehorchen muss. Der Konflikt mit dem Vater wird erst dann deutlich, wenn das Kind älter wird und die Entscheidungen des Vaters anzuzweifeln beginnt.

In traditionellen Bildungsromanen, wie zum Beispiel im Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von Johann Wolfgang von Goethe oder in *Der grüne Heinrich* von Gottfried Keller, wird der Vater laut Gieseke (1986: 24) „in seiner Autorität anerkannt, seine Lebensweise wird respektiert und zum Vorbild genommen“. Dagegen erscheine der Vater (bzw. die Vaterfigur) nur in wenigen Bildungsromanen des 20. Jahrhunderts noch als eine Autorität, die der Protagonist noch während seiner Jugendzeit vollkommen respektiert und der er vertraut (ebd.: 45–53).

Pulver (1980: 690–696) weist darauf hin, dass am Ende der 1970er Jahre, ungefähr dreißig Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, viele Autoren die Geschichte ihrer Väter zu erzählen begonnen haben.⁶ Viele von ihnen haben die „Vaterlosigkeit“ beschrieben, die der Krieg und die auf den Vater eingewirkten Kriegserlebnisse verursacht haben. Der Vater sei während der Kindheit oder Jugendzeit des Kindes weder physisch noch geistig da gewesen, was zur Folge hatte, dass es eine Generation vaterloser Kinder gab.

Im Gegensatz zu diesen „vaterlosen“ Romanen oder den Generationsromanen beschreiben Bildungsromane häufiger die Generationskonflikte zwischen Vater und Kind. Auch im Vergleich zu den Schüler- und Jugendromanen vom Anfang des 20. Jahrhunderts, in denen die Väter und die Söhne oder die Töchter als „Repräsentanten ihrer Rollengruppe“ und nicht als individuelle Personen behandelt werden, werden in den Bildungsromanen, die aus demselben Zeitalter stammen, vielfach Figuren der verschiedenen Typen mit ihren individuellen Charakterzügen dargestellt. Der Vater oder die Vaterfigur, als die wichtigste von den übrigen Figuren, gewinnt oft individuelle Charakterzüge, und der Protagonist wird während seiner Entwicklung „mehr oder

⁶ Vgl. z.B. Meckel, Christoph (1980): *Suchbild. Über meinen Vater*. Düsseldorf, oder Härtling, Peter (1980): *Nachgetragene Liebe*. Darmstadt und Neuwied.

weniger von den Vätern und Vaterfiguren begleitet“. Sowohl in den traditionellen als auch in den modernen Bildungsromanen des 20. Jahrhunderts bleiben die Erziehungsprinzipien des Vaters jedoch verborgen und nur ihre Wirkung auf den Protagonisten wird sichtbar. (Gieseke 1986: 6–7, 42).

Die Typen der Vaterfiguren variieren in den modernen Bildungsromanen oft. Die Vaterfigur kann als eine moralische Macht auftreten, vor der der Protagonist zugleich Angst und Respekt empfindet. Gleichzeitig kann die Vaterfigur sich als Beschützer gegenüber der bösen Welt erweisen. Es ist aber auch möglich, dass eine Gruppe von Freunden als Vaterfigur anzusehen ist. (Ebd.: 42–44, 53).

Der in der Literatur oft beschriebene Vater-Sohn-Konflikt stammt schon aus der Zeit des Sturm und Drang. Der Konflikt kann sowohl ein moralischer als auch ein äußerlicher sein, wenn die junge Generation die ältere Generation anzuzweifeln beginnt. Mit dem Aufkommen der Psychoanalyse um die Wende zum 20. Jahrhunderts wurde schon von den Begriffen *Ödipuskomplex* und *Vatermord* gesprochen. Als „soziologisches Phänomen“ wurde der Konflikt erst im Jahre 1924 zum ersten Mal in dem Roman *Der Bürger* von Leonhard Frank beschrieben. (Hermand 1970: 204–214). Der Vater-Sohn-Konflikt kommt auch auf eine bestimmte Weise im ersten Teil der Autobiographien von Günter de Bruyn vor. Auch wenn die Form der Beziehung zum leiblichen Vater eine konventionelle war, war der Konflikt unvermeidbar.

5.3.3.2.1 Familie

Im Kreise der Familie hatte Günter de Bruyn zwei väterliche Figuren: seinen Vater Carl und seinen ältesten Bruder Karlheinz. Der leibliche Vater von Günter de Bruyn wurde im Jahre 1888 als ältester von vier Kindern von Schauspieler-Eltern geboren. Die Zeit des Ersten Weltkrieges verbrachte er in Russland, wo er erst an Malaria und danach an einer unheilbaren Magenkrankheit erkrankte, die ihn bis an das Ende seines Lebens quälte. Er starb im Jahre 1940, als Günter de Bruyn 14 Jahre alt war.

Trotz der Tatsache, dass der Vater fern war und dass er sein Interesse am Familienleben wegen der Krankheit schon während der Kindheit Günter de Bruyns verloren hatte, kam

er diesem immer wie eine Autorität vor. Die Rolle des Vaters war in der Familie de Bruyn eine konventionelle, und deswegen blieb der Vater immer eine unerreichbare Figur für Günter de Bruyn. Als jüngster von vier Kindern konnte sich Günter de Bruyn dem distanzierten Vater nicht so selbstbewusst nähern wie die älteren Geschwister.

[...] denn ich, als der Jüngste und nicht der Klügste, war nie ein Gesprächspartner für ihn. Als ich zur Schule kam, quälte die Krankheit ihn schon; ehe ich 15 wurde, war er schon tot. Sein Interesse an der Familie hatte er lange vorher verloren. (Zwischenbilanz, 22).

Die Tatsache, dass Günter de Bruyn kaum Möglichkeiten hatte, mit seinem Vater zu diskutieren, wird schon daraus ersichtlich, dass in den Autobiographien immer nur von Gesprächen mit der Mutter und fast nie mit dem Vater die Rede ist. Vom Vater ist Günter de Bruyn nur ein Erinnerungsbild geblieben, das zudem noch durch ein nach dem Tode seines Vaters gefundenes Tagebuch mit erotischen Geschichten zunichte gemacht wurde. Diese Geschichten bildeten den Ausgangspunkt für einen Konflikt zwischen ihm und seinem Erinnerungsbild vom Vater. Ihm wurde klar, dass er seinen Vater kaum gekannt hatte. Er begann sogar, seinen Vater zu verachten und seine Mutter zu beschuldigen, wie sie mit solch einem Mann zusammenleben konnte. Erst mit wachsendem Alter konnte er seinem Vater verzeihen.

Das Verhältnis zwischen Kind und Vater erlebte im Allgemeinen nach dem Zweiten Weltkrieg einen grundlegenden Wandel. Der Vater war nun „in seiner Gefährdung, belastet durch Schwermut, nicht ein unerschütterlich starker, sondern ein dem Leiden ausgesetzter, an der Strenge gegen sich selbst zerbrechender Mensch“. (Pulver 1980: 696). Die alte Situation, in der das Kind vor dem Vater Angst hatte, veränderte sich fast vollständig: Nach dem Krieg hatte das Kind mehr Angst *um* den Vater als *vor* ihm. (Ebd.) Die Angst, die Günter de Bruyn um seinen Vater hatte, kommt in *Zwischenbilanz* an vielen Stellen zum Ausdruck. Die Krankheit und die trockene Arbeit bedrückten den Vater, was auch die Beziehung zu seinen Kindern beeinträchtigte.

Die innere Wirkung, die der Vater auf Günter de Bruyn hatte, kommt am deutlichsten darin zum Ausdruck, dass der Vater sein Interesse an der Literatur und seine Wanderlust an seinen Sohn weitergegeben hat. Die Idealisierung des Vaters und die Atmosphäre in der Familie waren vortrefflich dazu angetan, in Günter de Bruyn die Sehnsucht nach einem vielseitigen Geistesleben und die Liebe zur Natur zu wecken.

Mehr als der Vater ist allerdings der älteste Bruder Karlheinz ihm ein Vorbild im Leben gewesen. Wegen des früh gestorbenen Vaters brauchte de Bruyn eine männliche Vaterfigur, die ihm half und die er verherrlichen konnte. Karlheinz wurde im Jahre 1914 geboren und trat schon als junger Mann in eine katholische Jugendorganisation ein, die später verboten wurde. Er verschwand im Spätsommer 1944, kurz nachdem er an die Front nach Frankreich beordert worden war. De Bruyn bezeichnet seinen Bruder als den wichtigsten Menschen für seine geistige Entwicklung: „Weniger um meine Gemütharmonie besorgt, und also beredter, war mein ältester Bruder, weshalb er für meine Entwicklung in den kommenden Jahren auch wichtiger wurde als meine schweigenden Eltern“. (ZB, 57).

Die Bewunderung Günter de Bruyns für seinen Bruder rührte aus der Kindheit vor dem Krieg her, als alle vier Geschwister noch zu Hause lebten. Als ältester von ihnen diente Karlheinz als Musterbild eines Menschen, und zwar nicht nur für Günter de Bruyn, sondern auch für die Eltern, was den anderen Kindern Stress verursachte, besonderes dem zweitältesten Sohn Wolfgang, der während seines ganzen Lebens die Erwartungen der Eltern zu erfüllen versuchte. Günter de Bruyn dagegen bewunderte Karlheinz nicht nur wegen seines festen Glaubens an Gott, sondern auch wegen seiner Intelligenz und seiner Fähigkeit, mit anderen Menschen umzugehen.

Es ist für die älteren Geschwister möglich, als eine Art Vaterersatz oder als Lehrer für die jüngeren Geschwister zu dienen. In Situationen, wo die Unterstützung der Eltern fehlt, kann zum Beispiel der ältere Bruder als Lehrer fungieren und auf diese Weise die Stelle des Vaters einnehmen. (Parke & Clarke-Stewart 2011: 226–227). Die Behauptung, dass Karlheinz eine Vaterfigur für Günter de Bruyn war, basiert auf der Tatsache, dass er noch nach seinem Verschwinden als Berater (sozusagen aus dem Jenseits) in schwierigen Situationen des Lebens von Günter de Bruyn diente:

[...] zu sehr wirkt die Verehrung aus Kindertagen noch nach. Ich bin heute mehr als doppelt so alt, als er werden durfte, aber er bleibt für mich der älteste Bruder, der Große, der intelligenteste, sportlichste, mutigste, frömmste von uns. Noch immer geht, wenn ich an ihn denke, mein Blick nach oben; noch immer bin ich vor Entscheidungen versucht, ihn nach seinem Urteil zu fragen; noch immer kommt er in Träumen wieder zurück: Er kehrt heim, nach zwanzig oder nach vierzig Jahren, gut aussehend, charmant, überlegen wie immer, und ich bin der glücklichste aller Menschen auf Erden [...] (ZB, 220)

Wegen des großen Altersunterschieds und des Krieges war ihre gemeinsame Zeit nur kurz, aber auch später im Leben noch war Karlheinz eine wichtige Autorität für ihn, die er respektierte und ehrte. Der ältere Bruder diente ihm als Vaterfigur, die ihm bestimmte Ideale und wichtige Werte im Leben vermittelt hat.

5.3.3.2.2 Freunde

Günter de Bruyn hatte einen Freund, der ihm besonders als Begleiter und führende Figur in seinem Leben diente. Von den Freunden und vielen Bekannten hebt er in seinen Autobiographien deutlich eine Person heraus, die eine einzigartige Wirkung auf ihn und besonderes auf seine seelische Entwicklung ausgeübt hat.

Der Freund H. aus der Zeit der Luftwaffenhelferausbildung hat eine große Rolle für die seelische Bildung und das Literaturinteresse Günter de Bruyns gespielt. Ihm wird der Leser auch in *Vierzig Jahre*, dem zweiten Teil der Autobiographien von Günter de Bruyn, begegnen, und dort wird er erfahren, wie die Freundschaft ein Ende nahm. Über die vielen literarischen Werke der damaligen Zeit hat er ausgeprägte Meinungen, die aber schnell wechseln. Das Interesse an deutscher Belletristik und dem Denken der alten Philosophen hat de Bruyn teilweise von ihm geerbt. Mit einem persönlichen Lektüreplan, der häufig gerade die Werke enthielt, über die er mit H. gesprochen hatte, versuchte er, mit H. immer redefähig zu sein.

Mit dem Licht seiner Vernunft erhellte er ein wenig mein romantisches Dunkel, und in die Kuhstallwärme meiner Gefühle, wie er das nannte, brachte er den kalten Zugwind der Ironie. Meine Liebesleiden interessierten ihn, weil sie ihm Einblicke in die Niederungen des Lebens gaben; denn er lebte weit weg von diesen, auf den Höhen des Geistes, und seine Aufgabe war es, den Wonnen der Gewöhnlichkeit zu entsagen und höher zu steigen, bis dorthin, wo es am eisigsten und einsamsten war. Er war Narziß und ich Goldmund, sagten wir später [...]
(ZB, 155).

Der Unterschied in den Naturen der beiden Freunde gibt den Boden ab für die späteren Konflikte in ihrer Freundschaft. Günter de Bruyn war schüchtern und hatte eine romantische, ab und zu trübsinnige Natur, während H. eine starke und bisweilen sogar arrogante Persönlichkeit hatte. Der nach dem Muster des Romans *Narziß und*

Goldmund von Hermann Hesse konstruierte Vergleich, H. sei Narziß und Günter de Bruyn Goldmund, gibt deutlich zu verstehen, wie sich das Verhältnis zwischen den beiden Kameraden und deren wichtigste Charakterzüge gestaltete. Günter de Bruyn war der vernünftige Mönch, während H. der arrogante Narziss war. Die Freundschaft zwischen den zwei Figuren des Hesseschen Romans ist genauso unwahrscheinlich wie die Freundschaft zwischen H. und Günter de Bruyn.

Das Verhältnis zwischen Günter de Bruyn und seinem Freund H. ähnelte oft der Beziehung zwischen Lehrer und Lehrling. Da de Bruyn in der Schule nur ein Durchschnittsschüler war, wurde die Freundschaft mit H. für ihn zu einem wichtigen Mittel, sich ein vielseitiges Geistesleben zu erwerben. Aus den Gesprächen mit H. versuchte er, Informationen außerhalb seiner Literaturkenntnisse aufzusaugen, während er damit indes nur das Überlegenheitsgefühl seines Freundes förderte, was später zum Bruch führte. Die Lehrer-Lehrling-Beziehung kommt am deutlichsten in den philosophischen Fragen zur Geltung, die die beiden nach dem Krieg viel beschäftigten:

Meist aber ging es um literarische und, in zunehmenden Maße, philosophische Fragen, und H. war dabei, wie schon in Zeiten, in denen wir noch in Uniformen steckten, Richtungs- und Tonangeber, ich dagegen teils gelehriger Schüler, Resonanzboden und Stichwortgeber, teils aber auch, allerdings nur in Sternstunden, ernstzunehmender Opponent. (ZB, 346).

Die Lehrer-Lehrling-Beziehung zwischen den beiden Kameraden hebt die Position des Freundes H. im Leben Günter de Bruyns hervor. H. ist eine führende Figur, die während der ganzen Jugendzeit von Günter de Bruyn immer wieder auftaucht, um ihn zu retten. Allerdings wird H. als Retter nicht nur vor dem Bösen in der Welt dargestellt, sondern auch vor der Dürre des damaligen Geisteslebens, das nur eine bestimmte Ideologie sowie bestimmte Autoren und Philosophen zuließ. Die innere Wirkung, die H. auf de Bruyn hatte, half ihm später auch, sich über die kommenden Ideologien eingehendere Gedanken zu machen und sie kritisch zu betrachten:

Dort [im nächsten Teil der Autobiographien] werde ich auch die Frage zu beantworten versuchen, weshalb ich mir die geistige und moralische Mühsal der kommunistischen Utopie hatte ersparen können. [...] vielleicht wurde H.s Beeinflussung wirksam [...] (ZB, 376).

Am Ende seiner Autobiographie erklärt de Bruyn eindeutig, dass die Wirkung, die der Freund H. auf ihn hatte, ihm in seinem Leben weiterhalf, und sie hat ihn sogar vor den

kommenden Problemen verschont, zumindest teilweise. Der Freund H. ist vielleicht nicht eine Vaterfigur im engeren Sinne des Wortes, aber die erzieherische Wirkung, die er auf das geistige Leben de Bruyns hatte, macht aus ihm eine. Trotz seiner Arroganz und Dominanz in ihrer Beziehung half er de Bruyn, sich eine breitere Weltanschauung anzueignen. Er half ihm, seine Kenntnisse in deutscher und europäischer Literatur zu erweitern, und hat es auch vermocht, in ihm das Interesse für philosophische Literatur zu wecken.

Astrid Gieseke (1986: 132) nennt die Gründe, warum ein Freund sich in eine Vaterfigur verwandelt und warum der Protagonist eines Bildungsromans solche Freunde braucht: „Aus einer Enttäuschung über die bestehende Welt und dem Gefühl des Unverstandenseins durch die sie beherrschenden Erwachsenen suchen die Helden Rückhalt und Bestätigung bei Freunden in ähnlicher Situation“. Die gleiche Lebenssituation und gemeinsame Interessen schufen eine starke Verbindung zwischen den beiden Kameraden.

5.3.4 Bedeutung und Wert der Ausbildung

Die Ideale der Ausbildung und Selbstbildung haben sich im Laufe der Zeit verändert und sind mehrmals umgeformt worden. Mayer (1992: 12–14) fasst die zentralen Merkmale der verschiedenen Epochen zusammen, in denen die ideale Bildung der Jugendlichen zur Vollkommenheit der Menschheit führen sollte. Die Tendenzen des 18. Jahrhunderts verlangten, dass der Jugendliche während des Prozesses der Selbstbildung eine personale Ich-Identität gewinnen würde. Seit den 1960er Jahren haben die Ideen der Sozialpsychologie den erwünschten Bildungsgang geprägt. Die Bildungsidee von heute kann mit der neuhumanistischen Bildungsidee des 19. Jahrhunderts verglichen werden: Die Ich-Identität soll sich gegenüber den herrschenden Mächten der umgebenden Welt und durch reichhaltige Entwicklungsphasen entwickeln. Der Inhalt des Bildungsbegriffs wird in jeder Epoche neu definiert, auch wenn er seit dem 18. Jahrhundert oft als „Entwicklung zur Humanität“ beschrieben worden ist. Laut Berger (1942: 2–4) bedeutete der Beginn des 20. Jahrhunderts bezüglich des Begriffs *Bildung*, dass er fast zu einem Synonym zum Begriff *Schulwissen* wurde. Das Ideal, den Menschen zu einem gebildeten Wesen zu machen, und die tatsächliche Ausbildung

haben teilweise den Platz der früheren Bildungsideale und Vorbilder eingenommen. Der herrschende Stil des Zeitalters bestimmt in vielen Romanen den Weg zur Erfüllung der Bildungsidee der Epoche. Einen jeden Bildungsroman kann man als einen Spiegel seiner Epoche beschreiben, welcher die damalige Strömungen und Geschehnisse reflektiert.

Der ausgebildete Mensch als Ideal der Menschheit lenkt den Blick auf die erzieherischen Funktionen der Bildungsromane und hebt die Ausbildung des Protagonisten der Bildungsromane hervor. Neben der seelischen Entwicklung spielt in Bildungsromanen auch die schulische Bildung eine große Rolle. Entweder wird diese Bildung, je nach der Einstellung des Protagonisten, positiv gewertet, oder sie wird als altmodisches und nutzloses Relikt in Frage gestellt. Betrachtet man das Leben in den heutigen Wohlfahrtsstaaten, so nimmt die in der Schule und beim Lernen verbrachte Zeit einen großen Teil des Lebens der Jugendlichen ein, und deswegen spielen die schulische Bildung und die berufliche Ausbildung auch in den moderneren Bildungsromanen eine solch bedeutende Rolle.

Auch wenn in den Bildungsromanen die Schulzeit und die Ausbildung eine wichtige Rolle spielt, ist sie selten eine reine Freude für den Protagonisten. Die Schwierigkeiten, sich an die Gesellschaft und die verschiedenen Gruppen der Jugendzeit anzupassen samt dem Widerspruch mit sich selbst und der umgebende Welt gelten als typische Leitmotive von Bildungsromanen. Für Günter de Bruyn ist in allen Organisationen, bei denen er Mitglied war, und in allen Staaten, in der er gelebt hat, der Zwang immer die schlimmste und schwierigste Sache gewesen. Der Zwang, in der Schule zu sein, verknüpfte sich später mit der Politik. Die Langeweile und Dürre der Schulzeit assoziierte er überwiegend mit dem Zwang:

Der Ursprung alles Schlimmen in der Schule war der Zwang; aus dem entstand die Langeweile, und aus dieser entstanden Unvorsichtigkeiten, die zu Strafen führten, also zu Entwürdigung und Schmerz. [...] Jetzt sperrte man mich drei, vier Stunden täglich ein, zwang mich dazu, in unbequemen Bänken stillzusitzen, die Hände auf dem Tisch, und mich ein Jahr lang mit der Fibel abzugeben, die Lesestoff für höchstens eine Woche bot. (ZB, 68).

Die Individualität der Schüler wurde nicht wahrgenommen, und de Bruyn hatte in der Schule kaum Möglichkeiten, sich in den Fächern, die er bevorzugte, zu entwickeln. Der

Widerspruch mit der Schule führte schon teilweise zu einer Entwicklung eines eigenen und individuellen Ich-Bildes. In der Schule hatte er die Möglichkeit, seine Fähigkeiten zu betrachten und zu analysieren und dadurch die Suche nach sich selbst zu beginnen. Das Interesse an der Literatur war für ihn schon damals eine Leidenschaft, die später sowohl für seine seelische Entwicklung als auch für seine schulische Bildung ein Leitmotiv wurde.

In den Autobiographien von Günter de Bruyn wird die in der Schule und später die mit der Ausbildung verbrachte Zeit mit den damaligen Geschehnissen und der damaligen Politik eng verknüpft. Die bruchstückhafte Schulzeit wurde von dem Krieg, der Kinderlandverschickung und schließlich den Kriegserlebnissen geprägt. Die unglückliche Soldatenausbildung und die nach dem Krieg trotz mangelnden Schulwissens erworbene Neulehrerausbildung wurden beide von den jeweils unterschiedlichen Tendenzen der damaligen Politik geprägt. Die Kriegsjahre, in denen Günter de Bruyn als Flakhelfer tätig war, waren die letzten Jahre der nationalsozialistischen Politik. Das pseudoidyllische nationalsozialistische Weltbild, das die Propaganda des Dritten Reichs weiterzuführen suchte, begann zu zerbrechen und fand sein Ende in den grausamen Schlachten zum Ausgang des Zweiten Weltkriegs.

Die Politik der nationalsozialistischen Partei erstreckte sich auch auf das Schulwesen und die Lehrerschaft und übte dadurch auch ihre Wirkung auf die Schüler aus. „Als echte Nazis, von denen man witzig sagte, daß sie auch am Nachthemd das Parteiabzeichen trügen, galt der Direktor-Stellvertreter, der mich, mit Recht, als faulen Hund beschimpfte, und der Musiklehrer, der mit uns *Deutschland, heiliges Wort* und *Morgensonne lächelt auf mein Land* einübte und mir den Lieblingskomponisten des Führers, Richard Wagner, für alle Zeiten verdarb.“ (ZB, 105–106). Die politischen Meinungen wurden von den Lehrern den Schülern eingeimpft, und der Lehrplan war exakt auf die damalige Ideologie zugeschnitten.

Die Meinungen der Familie de Bruyn über die herrschende Politik erbte auch der Sohn Günter, der die Politik als eine Art Tabu wahrzunehmen und ihr gegenüber Abscheu zu spüren begann. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hitlerjugend sowie die wachsende politische Rolle des Schulwesens für die Ausbildung der Jugendlichen und ihre politischen Einstellungen wurde allmählich zur Hauptaufgabe der Schule: „Die Schule mit ihren gefestigten Traditionen erwies sich als die beste Zwangsorganisation

der Jugend. Wie vorher die Reichswehr über ihre Konkurrentin, die SA, siegte die Schule über die ihre, die Hitlerjugend; das heißt, sie übernahm deren Rolle mit“ (ZB, 103).

Nach der im Krieg erlittenen Kopfverletzung und der daraus resultierenden Aphasie wuchs die Bedeutung der Bildung und des Lernens im Leben Günter de Bruyns nur noch: „Der Illusion, mit der Sprache alles ausdrücken zu können, bin ich später noch oft erlegen, aber nie so radikal wie damals bei ihrem Verlust.“ (ZB, 237). Der Wunsch, wieder sprechen und schreiben zu können, war größer als je zuvor, als er diese Fähigkeiten wieder neu erlernen musste. Ihm wurde klar, dass er die Möglichkeit hatte, auch ohne fremde Hilfe seine Fähigkeiten wieder auszubauen und das Schreiben wieder zu erlernen. Nach der Kopfverwundung musste er für seine eigene Bildung selbst Verantwortung übernehmen, um sich eine Zukunft in der Gesellschaft sichern zu können.

5.4 Meisterjahre

Bildungsromane enden für gewöhnlich mit irgendeiner Konklusion. Gerhard (1926: 163) legt dar, dass neben dem Zusammenstoß mit der Welt auch „das Hineinwachsen des Einzelnen in die Gemeinschaft“ eine Voraussetzung für das Entstehen eines Entwicklungsromans sei. Als Wendepunkt in der Entwicklung des Helden lässt sich der Moment ansehen, in dem der Protagonist zum ersten Mal seinen eigenen Weg, und nicht den für ihn vorherbestimmten Weg, wählt. Das Ende des Romans bedeutet dann also gleichzeitig das Erwachsenwerden des Protagonisten sowie die Integration in die umgebende Welt mit einem neugefunden persönlichen Ich-Bild.

Auf ähnliche Weise wie in einem Bildungsroman läuft die Geschichte auch in einer Autobiographie ab. Pascal (1959: 148–149) legt dar, dass eine Autobiographie auch „die Geschichte der *Gestaltung* einer Persönlichkeit“ sei. Die Geschichte solle mit der Kindheit anfangen und mit dem Finden eines eigenen Ich-Bildes und der eigenen Persönlichkeit enden. Da die Autobiographie eine *Auto*-Biographie ist, also vom Autor selbst geschrieben worden ist, kann der Tod des Protagonisten beziehungsweise des Autors naturgemäß nicht mit einbezogen werden. Darunter würde die Wahrhaftigkeit

leiden, und die Grenze zwischen Faktum und Fiktion würde undeutlicher.

Das Schreiben einer Autobiographie und das Erwachsenwerden beschreibt de Bruyn (2003: 5) als einen Prozess mit dem Ergebnis, „sich in Teilbereichen gegenwärtigen Fühlens und Denkens nicht mehr als Kind der Zeit zu empfinden, vielmehr aus diesen Kinderschuhen herausgewachsen zu sein“. Eine Voraussetzung des Älterwerdens ist „die Historisierung des eigenen Lebens, die man mit den Erinnerungen an eignes Handeln und Denken nicht in Übereinstimmung bringen kann“ (ebd.). Auf die gleiche Weise werden Bildungsromane konstruiert, in denen der Erzähler gleichzeitig der Protagonist ist, der von seiner Vergangenheit erzählt.

5.4.1 Ende

Die Grenze zwischen dem Ende der Jugendzeit und dem Beginn des Erwachsenendaseins markierte für Günter de Bruyn zugleich auch den Anfang einer neuen Epoche in der Geschichte Deutschlands, die Entstehung der Deutschen Demokratischen Republik:

Gäbe es zwischen der Jugend und dem Erwachsensein eine deutliche Grenze, an der jede Entschuldigung wegen Minderjährigkeit und Unreife endet, würde ich sie bei mir auf den 1. Oktober 1949 legen, als in Berlin meine Bibliotheksausbildung begann. Die neue Lebensperiode fiel ziemlich genau mit einem neuen Kapitel der deutschen Geschichte zusammen – ein Zufall, wie ich ihn schon von früher her kannte: Hitler regierte ziemlich exakt meine zwölfjährige Schulzeit hindurch. Jetzt begann mein Berufs- und Mannesalter mit dem Beginn des östlichen deutschen Staates, der zu der Zeit, in der ich in den Vorruhestand hätte gehen können, sein Ende fand. (ZB, 371)

Der nationalistische Staat und der Krieg hatten die ganze Jugend Günter de Bruyns überschattet. Jetzt, da er erwachsen geworden ist, kommt eine neue Politik, die wieder Anpassung und Unterordnung fordert. Das Ende der Autobiographie *Zwischenbilanz* ist vielleicht gerade deswegen nicht mit dem Ende eines Bildungsromans vergleichbar. Die Teilnahme an Zwangsorganisationen, die seine Jugendzeit geprägt hatten, kannte er schon vorher, und mit dem Beginn einer neuen Phase im Leben musste er nun wieder an Zwangsorganisationen und einer Zwangsgemeinschaft teilnehmen.

Die Unmöglichkeit, sich in die Gemeinschaft und die umgebende Welt voll zu integrieren, bleibt bestehen, und hierdurch erhält *Zwischenbilanz* ein Ende, das nicht mit dem eines Bildungsromans vergleichbar ist. Tatsache ist zum einen, dass es sich bei *Zwischenbilanz* um eine Autobiographie handelt und das Leben des Protagonisten also nicht mit dem Ende des Buches enden kann – wie zum Beispiel im Bildungsroman *Der Grüne Heinrich* von Gottfried Keller, der mit dem Tod des Protagonisten endet – und zum zweiten, dass es noch eine Folge-Autobiographie über das Leben Günter de Bruyns in der DDR gibt. Dadurch ist es von vornherein unmöglich, dass das Ende von *Zwischenbilanz* dem eines Bildungsromans ähnlich wäre. Die Phase des Erwachsenwerdens hat vielleicht geendet, aber die Anpassung an die neue Gesellschaft ist am Ende des Buches noch offen. Die bildungsromantypische innere Seite der Bildung hat sich nahezu vollkommen verwirklicht, aber nicht alle Merkmale eines Bildungsromans sind erfüllt worden.

Das Ende des Krieges brachte für Günter de Bruyn gleichzeitig mit dem Ende einer Epoche in der Geschichte Deutschlands auch das Erwachsenwerden und ein Ende in der seelischen Entwicklung mit sich. Er war kein Kind mehr, und seine Jugendzeit hatte er während der Kriegszeit erlebt. Die Freude, endlich befreit zu sein, mischte sich mit der Trauer über die verlorene Kindheit: „Für die Gefühlsintensität meiner achtzehn Jahre war diese Heimkehr in die Stadtlandschaft einer abrupt beendeten Kindheit eine arge Strapaze gewesen. [...] Mein Kindheitsalptraum war Realität geworden: Ich laufe zum Buschkrug, um einen Brief in den Kasten zu werfen, und wenn ich zurückkomme, ist das Haus nicht mehr da“ (ZB, 305). Die Rückkehr in seine Heimatstadt Berlin machte ihm klar, dass es nicht mehr möglich wäre, in die Welt der Kindheit zurückzukehren. Alles, was er als Kind gefürchtet hatte, war wahr geworden.

Das Erwachsenwerden und das Ende des Werdegangs samt dem Finden eines eigenen Wegs im Leben haben indes zum Verständnis seiner Einzigartigkeit und seiner Möglichkeiten geführt: „Ich hatte den Staat überlebt, der bisher mein Schicksal bestimmt hatte, und stand nun außerhalb der jeglicher Ordnung, nur noch mir selbst und meiner Sehnsucht verpflichtet, die mich nach Hause zog.“ (ZB, 250). Das Gefühl, alles zu tun können, was man will, und das Verstehen des Erwachsenseins bedeutete die Befreiung von den Fesseln der Jugendzeit und neue Möglichkeiten als Erwachsener. Im Gespräch mit Helmtrud Mauser (1991: 108) bezeichnet Günter de Bruyn die Zeit nach dem Krieg als „ein[en] kurzer Moment der Anarchie“ und als Illusion, dass man nun

„vom Staat, auch von der Nation“ befreit wäre. Da die Illusion nicht lang anhielt, blieb auch das Gefühl der Freiheit nur ein vorübergehendes.

Das Menschenbild als Ideal wurde nach dem Krieg zerstört. Das Erwachsenwerden parallel zum Ende des Krieges brachte für Günter de Bruyn das Verständnis der Dinge mit sich, die während des Krieges geschehen waren und die nach dem Krieg passieren würden. „Nicht eine National-Illusion, wie offensichtlich dem Fähnrich, war mir zerbrochen, wohl aber ein illusionäres Menschenbild.“ (ZB, 245) Durch die Grausamkeiten, die nun ans Licht kamen, hat er sein Vertrauen in die Menschen verloren.

6 Schlussfolgerungen

Die typischen Elemente eines Bildungsromans wurden in dieser Arbeit durch ihre Häufigkeit in der einschlägigen literaturwissenschaftlichen Forschung und in den eigentlichen Bildungsromanen bestimmt. Anschließend wurden diese Elemente nach ihrem Inhalt und ihrer Wirkung auf die geistige Bildung Günter de Bruyns auf verschiedene Hauptthemen aufgeteilt. Diese Hauptthemen waren die Selbstsuche, die Konfrontationen mit der Gesellschaft sowie die Schwierigkeiten der Anpassung an die Welt und an verschiedene Kollektive, der Einfluss von anderen Menschen auf den Entwicklungsgang sowie die schulische Bildung des Protagonisten. Die ersten Forschungsfragen nach den Elementen eines Bildungsromans, die in der Autobiographie *Zwischenbilanz* von Günter de Bruyn zu finden sind, wurden dadurch aufgeworfen. Es müssen aber auch noch einige andere kleinere Elemente zu finden sein, die die Autobiographie entweder fester mit dem Bildungsroman verbindet oder sie ganz von der Gattung trennt. Für diese Arbeit waren die großen Linien und die häufig vorkommenden Elementen jedoch die wichtigsten Elemente, anhand deren das Gesamtbild analysiert und präsentiert wurde.

Die typischen Elemente eines Bildungsromans sind vor allem durch die Beschreibung ihrer Wirkung auf die seelische Entwicklung Günter de Bruyns verwirklicht worden. Diese Wirkung lässt sich sehr bald durch das Auftreten von bildungsromanartigen Elementen bemerken. Günter de Bruyns Kindheitserinnerungen weisen allein schon durch die Zweiteilung der Welten in eine Welt des Lichts, welche die heile Kindheitswelt bedeutete, und die andere Welt voller Verlockungen, Ähnlichkeiten mit einem Bildungsroman auf, und die späteren Ereignisse aus den verschiedenen Bereichen seines Lebens, die für ihn den Abschied von der Kindheit bedeuteten, fungieren in der Autobiographie schon als frühe bildungsromantypische Elemente.

Der Stoß aus der Welt der Kindheit hinaus erfolgte in Günter de Bruyns Leben unter anderem durch den Krieg und die Politik samt dem Ende der Kindheitsfreundschaften. Die Selbstsuche als eines der zentralen Themen eines Bildungsromans kommt in *Zwischenbilanz* in den Auseinandersetzungen und Erwägungen seiner Werte, in seinem Interesse an der Kunst, in diesem Fall an der Literatur, und zuletzt mit der Findung eines

eigenen Weges zur Geltung.

Auseinandersetzungen mit der Gesellschaft fallen gleichfalls in den Bereich der Selbstsuche. Die für einen Bildungsroman wichtigen Auseinandersetzungen und Konfrontationen mit der Gesellschaft und der umgebenden Welt lassen sich auch bei Günter de Bruyn finden. Eines der zentralen Themen seiner Autobiographie bildet sein Bestreben, sich nicht dem Kollektiv anzupassen und sich von der Gemeinschaft zu distanzieren. Die Ideologie der Nazizeit und der Krieg, bei denen er nicht mitmachen wollte, treten deutlich hervor, und in den Auseinandersetzungen mit diesen lassen sich Elemente finden, wie sie für den Bildungsroman kennzeichnend sind. Als eine bildungsromantypische Wirkung kann man die Folgen dieser Auseinandersetzungen und Ereignisse betrachten. Sie haben zur Formung einer persönlichen Ich-Identität geführt, die nicht mehr an die alten Normen und Autoritäten gebunden ist.

Das Vorkommen von Vaterfiguren ist schon als solches als ein typisches Element des Bildungsromans anzusehen. Natürlich kommen Vaterfiguren auch in anderen Gattungen der Literatur vor, aber die einzigartige erzieherische Wirkung, die die Vaterfiguren eines Bildungsromans auf den Protagonisten ausüben, machen sie zu einem Element, das besonders wichtig für den Bildungsroman ist. Im Leben Günter de Bruyns haben Vaterfiguren sowohl innerhalb der Familie als auch im Freundeskreis gewirkt. Die erzieherische Funktion der Vaterfiguren und ihr Einfluss auf das Leben Günter de Bruyns und auf seine geistige Entwicklung heben ihre bildungsromantypische Funktion hervor. Die Beziehung zwischen den Vaterfiguren und Günter de Bruyn manifestiert sich am deutlichsten in den Wirkungen, die sie auf ihn ausgeübt haben.

Die Unschuld der ersten Liebesbeziehungen und die Zeit des sexuellen Erwachens sind gleichfalls Elemente, die in Bildungsromanen häufig beschrieben werden. Günter de Bruyn berichtet offen über seine Gefühle und Gedanken gegenüber vielen Menschen, und gerade durch die Offenheit erhält der Leser Einblick in sein Innerstes. Die Ähnlichkeit mit solchen Bildungsromanen, in denen der Protagonist nicht das Bedürfnis hat, seine Gefühle vor dem Leser zu verbergen, tritt hier deutlich zutage.

Die schulische Bildung, die in den Bildungsromanen neben der seelischen Bildung eines der leitenden Themen ist – allein schon durch die Wörter *Bildung* und *bilden* –, erhält ebenfalls zentrale Stellung in *Zwischenbilanz*. Der Widerwille gegenüber der

Schule hat eine Auswirkung auf die seelische Bildung des Protagonisten, und dies lässt sich auch bei Günter de Bruyn sehen. In den Beschreibungen über die Schulzeit und über spätere Ausbildungskurse bei der Wehrmacht werden diese Elemente verwirklicht.

Kommen wir zum Schluss zu der Frage, in welchem Maße Elemente des Bildungsromans in Günter de Bruyns *Zwischenbilanz* verwirklicht worden sind. Viele Elemente und Ereignisse können als bildungsromantypisch gedeutet werden, aber ihre Vervollkommenung ist an einigen Stellen nicht ganz durchgeführt worden. Am deutlichsten ist das am Ende der Autobiographie zu sehen. Wenn man das Ende von *Zwischenbilanz* mit dem Ende eines Bildungsromans vergleicht, so sind die Unterschiede leicht zu bemerken. Das Ende der Autobiographie von Günter de Bruyn gibt keine Lösung und hebt die Tatsache deutlich hervor, dass es hier um das Leben einer echten Person geht und nicht um das einer erfundenen Figur. Das Versprechen, eine Fortsetzung zu schreiben, entspricht ebenfalls nicht dem Prototyp eines Bildungsromans.

Die Bildungsroman-Ähnlichkeit der Autobiographie *Zwischenbilanz* von Günter de Bruyn spürt man bereits beim ersten Lesen. Die Form der Handlung und die einzelnen Ereignisse und die Beschreibung seiner Gefühle samt den Wirkungen auf seine Bildung und Identität schaffen eine Illusion, bei der der Leser stellenweise nicht mehr genau weiß, ob es sich um eine Erzählung über eine fiktive Figur oder um das Leben einer authentischen Person handelt. Da dem Autor die deutsche Literatur bekannt ist, ist anzunehmen, dass er auch mit der Gattung *Bildungsroman* Bekanntschaft gemacht hat. Offen bleiben muss jedoch die Frage, ob Günter de Bruyn die Elemente und die Form seiner Autobiographie bewusst ähnlich wie in den Bildungsromanen gestaltet hat, oder ob sich dies nur als Folge jahrelanger Lektüre solcher Romane ergeben hat.

7 Literaturverzeichnis

PRIMÄRLITERATUR

Bruyn, Günter de (1992): Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin. Frankfurt am Main. 10. Auflage.

SEKUNDÄRLITERATUR

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.) (1995): Text + Kritik. Günter de Bruyn. München.

Berg, Stefan & Bruyn, Günter de (2014): Landgang. Ein Briefwechsel. Frankfurt am Main

Berger, Berta (1942): Der moderne deutsche Bildungsroman. Bern-Leipzig.

Borcherdt, Hans Heinrich von (1941): Der deutsche Bildungsroman. In: Selbmann, Rolf (Hg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.

Bruyn, Günter de (1979): Wie ich zur Literatur kam. In: Bruyn, Günter de: Im Querschnitt. Günter de Bruyn. Halle-Leipzig.

Bruyn, Günter de (1995): Das erzählte Ich. Über die Wahrheit und Dichtung in der Autobiographie. Frankfurt am Main.

Bruyn, Günter de (2003): Unzeitgemäßes. Betrachtungen über Vergangenheit und Gegenwart. Frankfurt am Main.

Buckley, Jerome Hamilton (1974): Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding. Cambridge.

Dilthey, Wilhelm (1906): Der Bildungsroman. In: Selbmann, Rolf (Hg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.

Dilthey, Wilhelm (1927): Das Erleben und die Selbstbiographie. In: Niggel, Günter (Hg.) (1989): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt.

Faber, Heije (1976): Junge Erwachsene auf dem Weg zur Selbstfindung. München.

General, Regina: Günter de Bruyn im Gespräch mit Regina General. In: Wittstock, Uwe (Hg.) (1991): Günter de Bruyn. Materialien zu Leben und Werk. Frankfurt am Main.

Gerhard, Melitta (1926): Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes 'Wilhelm Meister'. Halle/Saale.

Gieseke, Astrid (1986): Die Vaterfiguren im deutschsprachigen Bildungsroman des frühen 20. Jahrhunderts. München.

Goethe, Johann Wolfgang von (1964): Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Berlin und Weimar.

Hermant, Jost (1970): Oedipus lost: Oder der im Massenerleben der Zwanziger Jahre >aufgehobene< Vater-Sohn-Konflikt des Expressionismus. In: Grimm, Reinhold & Hermant, Jost (Hg.) (1970): Die sogenannten zwanziger Jahre. Schriften zur Literatur 13. Berlin, S. 203–224.

Hirdina, Karin (1983): Schriftsteller der Gegenwart. Günter de Bruyn.

Holdenried, Michaela (1991): Im Spiegel ein anderer. Erfahrungskrise und Subjektdiskurs im modernen autobiographischen Roman. Heidelberg.

Holdenried, Michaela (2000): Autobiographie. Stuttgart.

Jacobs, Jürgen (1972): Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. München.

Jacobs, Jürgen & Krause, Markus (1989): Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München.

Jens, Walter (1991): Ulrich Bräkers „Lebensgeschichte des armen Mannes im Tockenburg“. In: Jens, Walter & Thiersch, Hans (1991): Deutsche Lebensläufe in Autobiographien und Briefen. Frankfurt am Main.

Kontje, Todd (1993): The German Bildungsroman: History of a National Genre. Columbia.

Köhn, Lothar (1969): Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht. In: Selbmann, Rolf (Hg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.

Lejeune Philippe (1973/1975): Der autobiographische Pakt. In: Niggel, Günter (Hg.) (1989): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt.

Mauser, Helmtrud (1991): Blick zurück. Günter de Bruyn im Gespräch mit Helmtrud Mauser im Januar 1991. In: Wittstock, Uwe (Hg.) (1991): Günter de Bruyn. Materialien zu Leben und Werk. Frankfurt am Main.

Mayer, Gerhart (1992): Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Stuttgart.

Morgenstern, Karl (1820): Über das Wesen des Bildungsromans. In: Selbmann, Rolf (Hg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.

Morgenstern, Karl (1824): Zur Geschichte des Bildungsromans. In: Selbmann, Rolf (Hg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.

- Parke, Ross D. & Clarke-Stewart, Alison (2011): Social Development. Jefferson City.
- Pascal, Roy (1959): Die Autobiographie als Kunstform. In: Niggli, Günter (Hg.) (1989): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt.
- Pascal, Roy (1965): Die Autobiographie. Stuttgart.
- Pulver, Elisabeth: Annäherung an einen Fremden. Vater-Portraits in der neuesten Literatur. In: Schweizer Monatshefte. 60.1980, S. 689–701.
- Ragetti, Gustav (1983): Möglichkeiten autobiographischen Erzählens nach 1945. Typen und Tendenzen. Basel.
- Rakusa, Ilma (2014): Autobiographisches Schreiben als Bildungsroman. Wien.
- Rosenkranz, Karl (1827): Einleitung über den Roman. In: Selbmann, Rolf (Hg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.
- Saariluoma, Liisa (1985): Die Erzählstruktur des frühen deutschen Bildungsromans: Wielands „Geschichte des Agathon“, Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“. Helsinki.
- Sasse, Robert P. (2009): Schön gesagt...: Der Spruch könnte von mir sein! Bonn.
- Shumaker, Wayne (1954): Die englische Autobiographie. Gestalt und Aufbau. In: Niggli, Günter (Hg.) (1989): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt.
- Stahl, Ernst Ludwig (1934): Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert. In: Selbmann, Rolf (Hg.) (1988): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt.
- Steinig, Valeska (2007): Abschied von der DDR. Autobiographisches Schreiben nach dem Ende der politischen Alternative. Frankfurt a.M.
- Ursin, Marja (2006): Autofiktion bei Herta Müller. In: Breuer, Ulrich & Sandberg, Beatrice (Hg.) (2006): Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Band 1: Grenzen der Identität und der Fiktionalität.
- Wagner-Egelhaaf (2005): Autobiographie. Weimar.